



MON cheminement

UN GUIDE POUR SOUTENIR
LE DÉVELOPPEMENT
DES ENFANTS DURANT LES
ANNÉES INTERMÉDIAIRES





Les images utilisées tout au long du présent document ont été dessinées par des enfants qui ont participé à des entrevues familiales et aux activités de groupes de discussion dans tout l'Ontario au cours de l'élaboration de *MON cheminement : Un guide pour soutenir le développement des enfants durant les années intermédiaires*.

Le ministère des Services à l'enfance et à la jeunesse voudrait remercier sincèrement tous les artistes et leurs familles de nous avoir permis d'utiliser leurs dessins dans la présente ressource.

Visitez le site Ontario.ca/anneesintermediaires

ISBN 978-1-4868-0536-5 Imprimer

ISBN 978-1-4868-0537-2 HTML

ISBN 978-1-4868-0538-9 PDF

TABLE DES MATIÈRES

2 REMERCIEMENTS

4 BIENVENUE!

4 À PROPOS DE CETTE RESSOURCE

6 METTRE L'ACCENT SUR LA PHASE INTERMÉDIAIRE DE L'ENFANCE

7 L'IMPORTANCE DES ANNÉES INTERMÉDIAIRES

8 JETER UN PONT ENTRE LA PETITE ENFANCE ET LA JEUNESSE

10 UN POINT DE VUE ÉQUILIBRÉ ET GLOBAL DU DÉVELOPPEMENT

11 LES FAMILLES COMPTENT

12 RESPECTER LES POINTS DE VUE AUTOCHTONES SUR LE BIEN-ÊTRE

16 COMPRENDRE LE DÉVELOPPEMENT DURANT LES ANNÉES INTERMÉDIAIRES

17 LE DÉVELOPPEMENT COGNITIF

24 LE DÉVELOPPEMENT PHYSIQUE

33 LE DÉVELOPPEMENT AFFECTIF

40 LE DÉVELOPPEMENT SOCIAL

49 LE DÉVELOPPEMENT DE LA COMMUNICATION

53 LA SANTÉ MENTALE DURANT LES ANNÉES INTERMÉDIAIRES

56 FEUILLES DE ROUTE

57 FAVORISER LE DÉVELOPPEMENT DURANT LES ANNÉES INTERMÉDIAIRES

60 LE DÉVELOPPEMENT COGNITIF

65 LE DÉVELOPPEMENT PHYSIQUE

69 LE DÉVELOPPEMENT AFFECTIF

75 LE DÉVELOPPEMENT SOCIAL

81 LE DÉVELOPPEMENT DE LA COMMUNICATION

85 LA VOIE DE L'AVENIR

86 NOTES EN FIN DE TEXTE

REMERCIEMENTS

La ressource *MON cheminement* a été élaborée au cours de l'année avec le soutien et la contribution de nombreuses personnes, y compris les experts en développement de l'enfant, les chercheurs, les partenaires autochtones, les familles, les partenaires communautaires et les ministères des Services à l'enfance et à la jeunesse, de l'Éducation, du Tourisme, de la Culture et du Sport et de la Santé et des Soins de longue durée.

Le ministère des Services à l'enfance et à la jeunesse apprécie les contributions des organismes et des personnes qui nous ont fait bénéficier de leurs compétences, de leurs perspectives et de leurs expériences.

FAMILLES

Nous tenons à remercier les nombreuses familles de toute la province qui nous ont fait bénéficier de leur expérience des soins parentaux aux enfants du groupe d'âge des années intermédiaires. Les groupes et organismes suivants ont appuyé les activités de diffusion et nous ont aidés à réunir ces familles :

Bob Rumball Canadian Centre of Excellence for the Deaf

Club des garçons et filles de Thunder Bay

Britannia Woods Community House

Centre psychosocial d'Ottawa

Dilico Child and Family Services

Halton Multicultural Council Connections

Club garçons et filles de Toronto Kiwanis

Merrymount Family Support and Crisis Centre

Middle Childhood Matters Coalition

Centre des enfants inuits d'Ottawa

Club garçons et filles d'Ottawa

Reach Out Centre for Kids

Tungasuvvingat Inuit

Weechi-it-te-win Family Services

EXPERTS EN DÉVELOPPEMENT DE L'ENFANT ET AUTEURS D'ARTICLES DE RECHERCHE SUR LES ANNÉES INTERMÉDIAIRES

Dr Chunlei Lu, Université Brock

Dr Gordon Flett, Université York

Dr James Côté, Université Western Ontario

Dr Jan Willem Gorter, Université McMaster

Dr Jennifer Connolly, Université York

Dr Jennine S. Rawana, Université York

Dr Joel Lopata, Université Western,
Joel Lopata Consulting

Dr Kate Tilleczek, Université de l'Île-du-Prince-Édouard

Dr Michelle Jetha, Université Cape Breton

Dr Sidney J. Segalowitz, Université Brock

Dr Susan Scott, Université Lakehead

Estelle Simard, travailleuse sociale hospitalière,
travailleuse sociale autorisée, ABD, The Institute for
Culturally Restorative Practices

Dr Karen MacLeod, Lutherwood

Marni Herold, Lutherwood

Dr Angela Hovey, Université Lakehead

Dr Les Fleischer, Université Lakehead

CONSEILLERS EXPERTS

Andrea Breen, Université de Guelph

Cindy Blackstock, Société de soutien à l'enfance et à la famille des Premières Nations du Canada et Université McGill

Dr Christopher Mushquash, Université Lakehead

Dr Elizabeth Lee Ford-Jones, Hospital for Sick Children et Université de Toronto

Dr Jean Clinton, Université McMaster

Dr John Cairney, Université de Toronto

Dr Kim Schonert-Reichl, Université de la Colombie-Britannique

Dr Leena K. Augimeri, Institut pour l'étude du développement de l'enfant et Université de Toronto

Dr Nancy Young, Université Laurentienne

Dr Rose Cameron, Université Algoma

Mary Jo Wabano, Naandwechige-Gamig Wiikwemkoong Health Centre

Tina Bobinski, Dilico Anishinabek Family Care

Conseil de la première ministre pour de meilleures perspectives pour la jeunesse

PARTENAIRES AUTOCHTONES

Nation Anishinabek et Union des Indiens de l'Ontario

Association of Iroquois and Allied Indians (AIAI)

Chefs de l'Ontario

Grand Council Treaty N° 3

Premières nations indépendantes

Métis Nation of Ontario

Nation Nishnawbe Aski

Ontario Federation of Indigenous Friendship Centres

Ontario Native Women's Association

Centre des enfants inuits d'Ottawa

Six Nations of the Grand River

Tungasuvvingat Inuit

BIENVENUE!

À PROPOS DE CETTE RESSOURCE

Mon cheminement : un guide pour soutenir le développement des enfants durant les années intermédiaires est un cadre développemental complet qui vise à soutenir les enfants âgés de six à 12 ans et qui s'appuie sur des données à jour sur le développement à la phase intermédiaire de l'enfance.

Grâce aux recherches émergentes et grandissantes, nous savons que les années intermédiaires sont une période cruciale de la transition et du développement qui a des incidences tout au long de la vie. Cela dit, les données probantes sur le développement à la phase intermédiaire sont relativement peu nombreuses par rapport aux données sur la petite enfance (de 0 à 6 ans) et sur les jeunes (de 12 à 25 ans). Au demeurant, les recherches sur le développement pendant cette période ne sont pas largement et facilement accessibles comparativement aux recherches sur les autres étapes.

La présente ressource décrit ce que les principales recherches nous révèlent sur les changements que vivent les enfants qui sont à la phase intermédiaire dans les domaines cognitif, physique, émotionnel, social et de la communication. Elle tient également compte du rôle que jouent la personne individuelle, l'esprit, le contexte et la culture en exerçant une influence sur ces changements.

Elle décrit ce que les parents, les fournisseurs de soins et les autres adultes attentionnés peuvent faire pour favoriser un développement optimal à la phase intermédiaire de l'enfance et elle contribue à définir les possibilités les plus déterminantes pour faire des interventions précoces qui auront une incidence sur l'avenir. Elle préconise également une planification et une prestation de services fondées sur des données probantes par les partenaires communautaires, le personnel éducatif, les fournisseurs de services, les partenaires philanthropiques, les partenaires municipaux, les responsables des politiques et les décideurs — qui ont tous en commun l'objectif de favoriser un développement optimal durant les années intermédiaires.

En nous efforçant d'amener un plus grand nombre de personnes et d'organisations à prendre connaissance de la recherche sur les besoins des enfants à la phase intermédiaire, nous améliorons notre capacité collective à favoriser le bien-être de nos enfants d'une manière efficace.

Les destinataires

Cette ressource s'adresse à toutes les personnes qui jouent un rôle ou qui ont une influence dans la vie des enfants à la phase intermédiaire, y compris :

- les parents, les fournisseurs de soins et les adultes attentionnés
- les aînés, les sénateurs* et les gardiens du savoir traditionnel**
- les dirigeants communautaires et les groupes communautaires
- le personnel éducatif et les établissements d'enseignement
- les organismes et les organisations qui sont au service des enfants
- les fournisseurs de soins de santé
- les planificateurs, les responsables des politiques et les décideurs
- les organismes philanthropiques et les particuliers

Le mode d'emploi

Le développement des enfants est un processus interconnecté et fluide. Il est vécu à travers le prisme de la culture et de l'identité et il est influencé par l'expérience et le contexte. Le développement est donc plus facile à comprendre et à soutenir en ayant l'enfant dans son intégralité à l'esprit.

Par conséquent, cette ressource est destinée à être lue en entier. Elle devrait être examinée en comprenant que le parcours de développement de chaque enfant est unique et façonné par son expérience ainsi que par le contexte ou les circonstances. Lire seulement une section ou un domaine dans le document ne brossera pas un tableau complet de la croissance, de l'apprentissage et du développement des enfants durant les années intermédiaires.

Le lecteur doit aussi garder à l'esprit que le développement des enfants est un processus dynamique qui n'avance pas sur une ligne droite. Les enfants se déplacent le long du continuum du développement à leur propre rythme.

* Les « sénateurs » occupent une place spéciale dans la culture métisse, dans Métis Nation of Ontario ainsi que dans la structure de gouvernance de cette organisation. Hautement respectés pour leurs connaissances, leurs valeurs et leur expérience, les sénateurs assurent la présence d'aînés dans le cadre des événements et des rencontres communautaires et ils contribuent à garder la culture métisse bien vivante en partageant les traditions et les modes de vie des Métis (Métis Nation of Ontario).

** Les « gardiens du savoir traditionnel » englobent les aînés, les sénateurs ainsi que les autres personnes qui transmettent les connaissances sur la culture et les traditions autochtones.



METTRE L'ACCENT SUR LA PHASE INTERMÉDIAIRE DE L'ENFANCE

Les années intermédiaires font référence à la période de la vie qui se situe entre la petite enfance et l'adolescence. En règle générale, les spécialistes du développement des enfants considèrent que les enfants âgés de **six à 12 ans** sont à la phase intermédiaire.

cheminement



L'IMPORTANCE DES ANNÉES INTERMÉDIAIRES

Les enfants à la phase intermédiaire d'aujourd'hui

L'Ontario compte plus d'un million d'enfants âgés de six à 12 ans. Ce nombre devrait passer à 1,26 million au cours des 20 prochaines années.¹ Comme la population de l'Ontario vieillit, ce groupe rapetisse, même si ce segment de notre province n'a jamais été aussi important.

Les enfants qui sont à la phase intermédiaire en Ontario aujourd'hui sont différents de la génération qui les a précédés. Ils grandissent à une époque dynamique qui change rapidement. La technologie joue de plus en plus un rôle prépondérant dans la vie des enfants et apporte avec elle plusieurs possibilités nouvelles tout comme des défis.

Les enfants à la phase intermédiaire de l'Ontario sont très diversifiés : 32 pour cent d'entre eux sont identifiés comme faisant partie d'une minorité visible et 45,5 pour cent d'entre eux sont identifiés comme des Canadiens de première ou de deuxième génération.² Bien que la plupart des enfants à la phase intermédiaire en Ontario s'épanouissent, il y a des enfants dans certains groupes qui sont confrontés à de plus grands défis que d'autres.

Un stade de développement distinct et important

Il y a une recherche nouvelle et émergente qui met davantage en lumière ce stade important du développement. Les années intermédiaires sont maintenant considérées comme un point tournant clé du développement qui jette les fondements de l'identité personnelle, des aptitudes, des habitudes et des valeurs qui suivront les enfants et les jeunes durant toute leur vie.

Le stade intermédiaire de l'enfance est une période pendant laquelle les enfants explorent qui ils sont et qui ils veulent devenir, en établissant les compétences de base et les saines habitudes, en composant avec la puberté, les changements physiques et le rôle sexuel, en se faisant des amis, en forgeant des attitudes à l'égard du monde dans lequel ils vivent et en franchissant les premières étapes vers l'indépendance. C'est une période de défis et de possibilités pour les enfants ainsi que pour les personnes qui en prennent soin. Les familles, les familles élargies et les communautés



bienvueillantes jouent toutes un rôle central afin d'accompagner les enfants tout au long de leurs années intermédiaires.

Les années intermédiaires sont aussi une période pendant laquelle les indicateurs précoces de la santé mentale et les difficultés de comportement et d'apprentissage deviennent plus visibles et où les interventions précoces peuvent avoir une incidence importante sur les résultats à long terme. Les parents, les fournisseurs de soins et les autres adultes attentionnés peuvent soutenir les enfants pendant cette fenêtre cruciale en leur fournissant les possibilités et les ressources qui les aideront à s'épanouir et en décelant les « signes avant-coureurs » qui dénotent des difficultés sur les plans de la santé mentale, du comportement et de l'apprentissage.

JETER UN PONT ENTRE LA PETITE ENFANCE ET LA JEUNESSE

Mon cheminement : un guide pour soutenir le développement des enfants durant les années intermédiaires jette un pont entre les cadres de développement de la petite enfance et de l'enfance qui existent. Les

ressources pour la petite enfance sont notamment *Comment apprend-t-on? Pédagogie de l'Ontario pour la petite enfance*, qui se veut un outil pour guider la programmation et la pédagogie dans les programmes destinés à la petite enfance, ainsi que *L'apprentissage des jeunes enfants à la portée de tous dès aujourd'hui*, qui comprend un continuum du développement pour les enfants, de la petite enfance à l'âge scolaire.

Dans le but de favoriser le développement des enfants, le gouvernement de l'Ontario a diffusé *D'un stade à l'autre : une ressource sur le développement des jeunes* afin de guider les soutiens et les services pour les jeunes âgés de 12 à 25 ans.

Ensemble, ces cadres de développement forment un continuum de ressources afin de favoriser un développement optimal et d'améliorer les résultats pour les enfants et les jeunes, de la naissance jusqu'à l'âge de 25 ans, durant tout le cycle de vie.





Un document dynamique

La recherche sur le développement des enfants qui sont à la phase intermédiaire : Treize nouveaux documents de recherche ont été conçus par les plus grands chercheurs canadiens afin de compiler les données probantes actuelles sur le développement des enfants durant les années intermédiaires.

Un groupe de réflexion formé de chercheurs : Un forum de recherche s'est déroulé avec environ 35 des principaux chercheurs dans le domaine du développement des enfants sur des sujets clés liés à un développement sain durant les années intermédiaires.

Des discussions avec les familles : Des discussions avec des groupes de concertation et des entretiens individuels ont eu lieu avec une centaine de parents et de fournisseurs de soins afin d'entendre leurs parcours et leurs points de vue.

Un sondage sur l'expérience des parents et des fournisseurs de soins durant les années intermédiaires : Un sondage a été réalisé sur les expériences de plus de 1 400 parents et fournisseurs de soins qui élèvent des enfants qui sont à la phase intermédiaire, y compris les défis auxquels ils sont confrontés et les soutiens qu'ils reçoivent.

Des ateliers communautaires : Une série d'ateliers menés aux quatre coins de la province ont mobilisé 165 partenaires communautaires et fournisseurs de services afin d'obtenir une perspective sur le soutien pour le bien-être des enfants et des familles durant les années intermédiaires.

Une table ronde stratégique : Une table ronde s'est tenue avec plus de 60 partenaires et intervenants provinciaux afin de discuter des priorités et des résultats stratégiques pour les enfants qui sont à la phase intermédiaire.

Le Conseil de la première ministre pour de meilleures perspectives pour la jeunesse : Le Conseil de la première ministre pour de meilleures perspectives pour la jeunesse a apporté de précieux points de vue sur les priorités, les résultats et les possibilités afin d'améliorer le bien-être de tous les enfants qui sont à la phase intermédiaire.

Des partenaires autochtones : Le gouvernement provincial a travaillé en étroite collaboration avec les partenaires autochtones dans le cadre des tables de concertation technique de la Stratégie ontarienne pour les enfants et les jeunes autochtones, d'un examen des présentations des partenaires autochtones pour la Stratégie ontarienne pour les enfants et les jeunes autochtones et d'une étude des modifications apportées à la *Loi sur les services à l'enfance et à la famille* afin de s'assurer que les perspectives des membres des Premières Nations, des Métis, des Inuits et des Autochtones en milieu urbain soient intégrées à cette ressource.

UN POINT DE VUE ÉQUILIBRÉ ET GLOBAL DU DÉVELOPPEMENT

La présente ressource donne un aperçu des aptitudes de base, des compétences et des étapes clés du développement que les enfants acquièrent et franchissent généralement durant les années intermédiaires. Le développement peut être observé à travers cinq domaines :

Figure A



Le développement est interdépendant

Le développement ne se fait pas le long d'une ligne droite. Nous avons déterminé cinq domaines ou domaines de développement — cognitif, affectif, social, physique et de la communication — qui sont constamment sollicités en s'influçant et en profitant des uns et des autres. Comme les domaines du développement sont interdépendants, des progrès dans un domaine favorisent des progrès dans d'autres domaines. Pour favoriser un développement optimal, il faut de l'encouragement et du soutien afin d'atteindre un équilibre et une croissance dans tous les domaines.

On peut voir l'interdépendance en examinant comment le **développement du cerveau** de l'enfant commence à lui permettre de reconnaître les autres et de prendre conscience des points de vue des autres. Cela lui permet, en retour, d'avoir des interactions sociales plus pertinentes et, par conséquent, d'améliorer ses **aptitudes sociales** et d'exercer ses **aptitudes à communiquer** grandissantes.

Dans le même ordre d'idées, lorsqu'un enfant éprouve des difficultés dans un domaine du développement, cela aura une incidence sur d'autres aspects de son développement.

Si c'est le cas, pourquoi ne pas décomposer le développement des enfants en domaines différents? La réponse est qu'ils sont à un point d'entrée.

Penser en fonction des différents domaines nous permet de décomposer et de comprendre tous les différents changements qui s'opèrent. Cette décomposition est utile pour comprendre les « stades » du développement ou ce qui se passe chez les enfants, leurs influences et les moyens que nous pouvons prendre pour favoriser des résultats optimaux au fur et à mesure que les enfants se développent durant leurs années intermédiaires.



Les influences et le contexte sont la clé

Les enfants qui sont à la phase intermédiaire cherchent l'indépendance, explorent un nouveau monde dynamique et influent formé d'amis, d'enseignants, de membres du personnel scolaire, d'entraîneurs et de gardiens du savoir traditionnel et ils établissent une nouvelle identité sociale dans une communauté qui leur semble de plus en plus grande.

Parallèlement, les enfants qui sont à la phase intermédiaire dépendent des soins et du soutien qu'ils reçoivent à la maison, à l'école et dans la collectivité. Que ce soit en donnant aux enfants un sentiment de confort et de sécurité ou en guidant leur développement affectif et cognitif, les parents, les fournisseurs de soins et les autres adultes attentionnés dans la collectivité ont un rôle très important à jouer. L'influence positive des adultes attentionnés sur le développement des enfants est un élément essentiel de la Stratégie ontarienne de soutien durant les années intermédiaires.

La meilleure façon pour que les enfants grandissent et se développent avec succès est de faire en sorte que toutes les personnes qui ont une influence importante dans leur vie travaillent ensemble afin de les soutenir. Cela inclut la famille et la famille élargie, le personnel de l'école et des programmes d'activités après l'école, les fournisseurs de services ainsi que les autres adultes attentionnés dans la collectivité.



Chaque enfant est unique et se développe à son propre rythme

Peu importe leurs capacités et leur milieu, les enfants se développent sur les plans physique, social, affectif et cognitif et ils acquièrent tous des aptitudes à communiquer. Par contre, les façons dont les enfants se développent à travers ces domaines diffèrent grandement. Chaque enfant est unique et se développe à son propre rythme. Le cheminement du développement de l'enfant se fait le long d'un parcours qui est façonné par sa propre expérience, par le contexte ainsi que par des facteurs sociaux et environnementaux.

En raison de ces différences, il est important d'éviter le concept du développement « normal ». Aucun parcours de développement ne peut être généralisé de manière à inclure tous les enfants.

Valoriser tous les enfants de manière égale signifie respecter la diversité de leurs parcours de développement. La présente ressource pose un regard inclusif sur le développement des enfants afin que tous les enfants puissent s'y reconnaître.

LES FAMILLES COMPTENT

Les familles et les familles élargies jouent un rôle crucial dans le soutien des enfants durant les années intermédiaires. Les enfants vivent dans plusieurs types de famille différents, y compris celles qui sont dirigées par un parent seul, par plusieurs parents, par un ou des grands-parents, par un ou des parents de famille d'accueil ou par un ou des fournisseurs de soins. Il y a des familles qui sont grandes et élargies et il y a des familles qui sont petites. Les amis et les voisins peuvent aussi faire partie du réseau de soutien familial élargi. Il n'existe pas une seule façon d'être une famille. Chaque type de famille peut être une source de force pour les enfants qui sont à la phase intermédiaire.

Les parents et les fournisseurs de soins sont souvent les meilleurs soutiens et les champions de l'enfant. Les soutiens les plus efficaces pour les enfants sont ceux qui visent le bien-être global de l'enfant et de la famille. Le gouvernement de l'Ontario reconnaît que pour accompagner nos enfants, nous devons soutenir les familles. Les enfants n'existent pas et ne grandissent pas de façon isolée. Les parents et les fournisseurs de soins sont les spécialistes de leurs enfants.

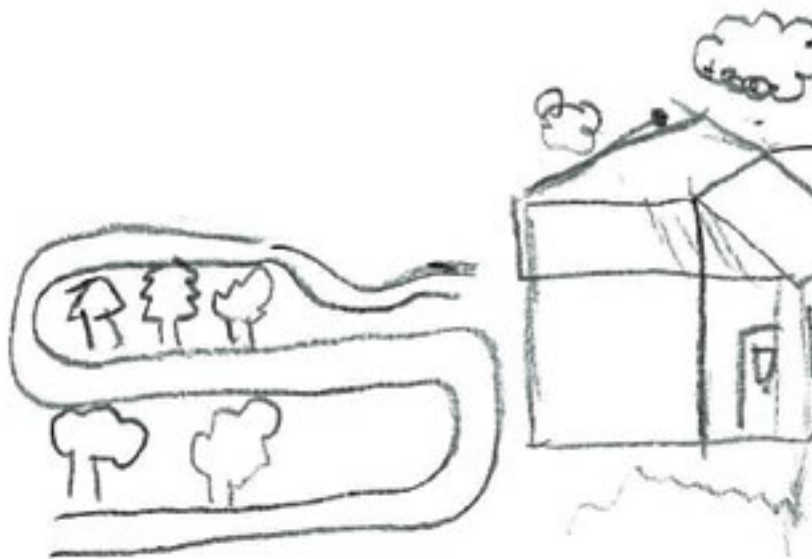
Néanmoins, les parents et les fournisseurs de soins ont parfois besoin d'aide. Bien que la plupart des familles vivant en Ontario s'en sortent bien, il y en a qui sont confrontées à des pressions et à des difficultés importantes. La pauvreté, le traumatisme intergénérationnel et colonial, les besoins particuliers, les obstacles linguistiques, les difficultés liées à l'établissement, le racisme et la discrimination sont tous des facteurs qui peuvent avoir une incidence sur les besoins et la résilience des parents et des fournisseurs de soins. Soutenir les familles et créer des conditions propices afin qu'elles soient toutes en mesure de s'épanouir est le meilleur moyen à prendre afin de favoriser le développement optimal des enfants et d'assurer un avenir prometteur pour tous les enfants en Ontario.

RESPECTER LES POINTS DE VUE AUTOCHTONES SUR LE BIEN-ÊTRE

Les personnes autochtones vivant en Ontario englobent plusieurs communautés des Premières Nations, d'Inuits, de Métis et d'Autochtones en milieu urbain. Il existe une diversité foisonnante à l'intérieur et dans l'ensemble des cultures autochtones. Cette diversité s'étend à l'endroit où les peuples autochtones vivent, aux langues qu'ils parlent, au système de gouvernance de chaque communauté, aux traditions et aux pratiques culturelles (y compris les pratiques et les normes liées à l'éducation des enfants) ainsi qu'à l'accès et à la prestation des services.³

Les familles autochtones

Lorsqu'on prend en considération les points de vue autochtones sur le bien-être et le développement des enfants, il est important de comprendre l'impact traumatisant de la colonisation sur les familles et les communautés autochtones. Le traumatisme colonial continue d'avoir des répercussions sur le bien-être des familles et des communautés autochtones à ce jour. Ce traumatisme est enraciné dans des politiques et des pratiques qui visaient précisément à perturber et à détruire les traditions culturelles, les structures familiales et communautaires ainsi que les pratiques liées à l'éducation des enfants autochtones.



Le système de pensionnats indiens a retiré de force des enfants qui étaient dans des familles et des communautés enrichissantes et aimantes dans le but de les placer dans des établissements où il leur était interdit de respecter leurs traditions culturelles et de parler dans leurs langues autochtones, ce qui a eu pour effet de les rendre vulnérables à la violence, à l'abus et à l'isolement.

Les politiques colonialistes ont eu des répercussions intergénérationnelles à grande échelle, notamment en perturbant les styles de parentage autochtones traditionnels.⁴ La Commission de vérité et de réconciliation a noté que les survivants des pensionnats indiens avaient demandé de l'aide afin de renouer avec les pratiques et les valeurs parentales traditionnelles.

Aujourd'hui, de nombreuses familles autochtones de l'Ontario sont dirigées par des parents vulnérables qui sont confrontés à des défis de toutes sortes. Douze pour cent des familles autochtones sont dirigées par des parents de moins de 25 ans et 27 pour cent des familles autochtones sont dirigées par une mère seule.⁵ Les taux de pauvreté sont plus élevés dans les familles autochtones que dans les familles non autochtones et le taux d'incapacité au sein des peuples autochtones est deux fois plus élevé que la moyenne nationale.⁶

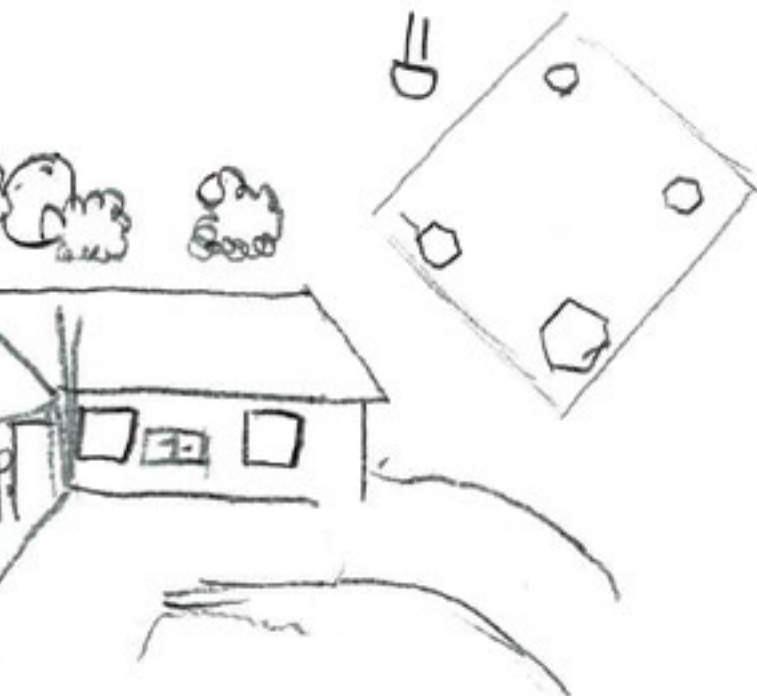
Malgré ces problèmes, les systèmes de connaissances culturelles foisonnants et les pratiques liées à l'éducation des enfants des peuples autochtones sont largement mis en pratique et transmis par les familles autochtones aujourd'hui.^{7,8} Cela consiste notamment à participer à des activités rattachées aux ressources naturelles, à partager les « aliments prélevés dans la nature » (p. ex. le poisson et la faune) ou traditionnels et à favoriser l'apprentissage des langues autochtones.

Le bien-être des Autochtones

Comprendre que le bien-être est interdépendant et qu'il implique le bien-être de la personne, de la famille, de la famille élargie et de la communauté est un élément que les cultures autochtones ont en commun.⁹ Le bien-être est un concept universel et global qui inclut l'estime de soi, la dignité personnelle, l'identité culturelle, l'interdépendance, l'équilibre et l'harmonie dans son être physique, émotif, mental et spirituel.¹⁰

Les étapes du cycle de la vie sont célébrées tandis que chaque personne offre des présents différents et joue un rôle en contribuant au bien-être de l'ensemble de la communauté. Le cycle de la vie reflète l'interdépendance des personnes, des familles et des collectivités ainsi que leurs responsabilités les uns envers les autres.¹¹

L'appartenance à une famille et à une communauté est l'un des indicateurs les plus importants du bien-être des Autochtones.¹² Les systèmes de soins fondés sur la culture placent l'enfant au centre de la société avec les parents, les grands-parents, les tantes et les oncles et avec les gardiens du savoir traditionnel qui agissent comme des enseignants, des nourriciers et des protecteurs.¹³ Les structures sociales traditionnelles procurent aux enfants un sentiment d'appartenance et une identité qui sont fondés sur « une bonne vie jour après jour », en assurant la continuité du mode de vie traditionnel. Les jeunes qui grandissent au sein de ces cultures sont épaulés afin d'acquérir un solide sens du soi qui s'exprime à travers la responsabilité à l'égard de la communauté.



L'apprentissage culturel et le développement

Il est indispensable pour le bien-être des enfants, des familles et des communautés autochtones de préserver la culture et l'identité des enfants autochtones. L'apprentissage culturel et le développement du soi et de son esprit est un besoin développemental fondamental pour les enfants autochtones qui touche tous les domaines de comportement. Les jeunes membres des Premières Nations et inuits ont indiqué que leur culture leur permet d'atteindre un équilibre et d'établir des relations saines.¹⁴ Les jeunes ont besoin d'acquérir une solide identité du moi qui doit être enracinée dans leur culture autochtone et qui est nécessaire pour contrer l'impact du traumatisme intergénérationnel ainsi que ses effets qui se font sentir toute la vie durant.¹⁵ La *Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones* reconnaît les droits des peuples autochtones de revitaliser, d'utiliser, de développer et de transmettre l'apprentissage culturel.¹⁶

Exemples de structures culturelles ¹⁷ :

- langue
- perlage
- nommage
- cercles
- coutumes
- légendes
- art
- cérémonie
- rattachées aux ressources naturelles
- enseignements du clan
- activités sociales
- communauté
- danse
- musique
- rituels
- chasse
- accueil
- aliments
- régime alimentaire
- artisanat
- chants
- famille
- famille élargie
- famille culturelle
- rassemblement
- adoption de coutumes
- cérémonies du calumet
- cérémonies de tambours

Les structures culturelles et les méthodes d'apprentissage culturel diffèrent à l'intérieur et dans l'ensemble des cultures des Premières Nations, des Métis et des Inuits. Ces exemples de structures culturelles mettent en évidence l'étendue des possibilités de favoriser l'apprentissage culturel auprès des enfants autochtones qui sont à la phase intermédiaire.

Les aînés, les sénateurs, les gardiens du savoir traditionnel et les dirigeants communautaires jouent également un rôle de premier plan en guidant les jeunes autochtones, en transmettant le savoir traditionnel et en aidant les enfants et les jeunes à acquérir de la confiance ainsi qu'un solide sens du soi.

Les relations transformées

Les familles et les communautés membres des Premières Nations, métisses et inuites sont les mieux placées pour définir leur propres besoins et pour déterminer les soutiens dont ils ont besoin afin d'aider leurs enfants et leur familles à s'épanouir. Les services aux Premières Nations, aux Métis et aux Inuits sont plus efficaces lorsqu'ils ont conçus et assurés par les communautés membres des Premières Nations, métisses ou inuites.

Le droit à l'autodétermination des Autochtones doit être respecté par quiconque vise à soutenir un enfant autochtone. Chaque communauté membre des Premières Nations, métisse et inuite possède un contexte culturel, social, historique et politique unique. Les perspectives ou les traditions culturelles ne devraient jamais être généralisées dans l'ensemble des groupes membres des Premières Nations, métis et inuits. Les fournisseurs de services devraient établir des liens et travailler en partenariat avec les organisations et les communautés autochtones pertinentes, surtout quand ils envisagent d'offrir des soutiens et des services à des enfants et à des familles autochtones.

Les efforts déployés en vue de la réconciliation et de la transformation des relations entre les familles, les communautés et les partenaires autochtones et non autochtones sont une responsabilité partagée. Les années intermédiaires sont une belle occasion pour renforcer, accompagner et éduquer tous les enfants — y compris ceux qui sont autochtones et ceux qui ne le sont pas — afin de participer à la réconciliation en tant que partenaires informés, respectueux et actifs.

La phase intermédiaire de l'enfance est une période cruciale pour favoriser la construction de l'identité, l'apprentissage culturel et le développement spirituel. En ce qui a trait aux enfants autochtones qui sont à la phase intermédiaire, leur famille et leur communauté, cette période est une occasion importante de solidifier les fondements au sein de la famille et de la communauté et de créer un lien permanent avec soi-même, son esprit et sa culture qui touche à tous les domaines du développement et qui procure les outils dont les enfants autochtones ont besoin pour s'épanouir.



cheminement

COMPRENDRE LE DÉVELOPPEMENT DURANT LES ANNÉES INTERMÉDIAIRES

La section qui suit donne un aperçu détaillé des principaux jalons et événement du développement qui surviennent tout au long de la phase intermédiaire de l'enfance dans chacun des **cinq domaines du développement** — cognitif, émotif, social, physique et de la communication.

Ensemble, ces domaines contribuent à brosser un tableau de ce qui se passe au chapitre du développement dans la vie d'un enfant. *Il est important de noter que, dans chaque domaine, le développement est décrit dans des circonstances optimales.*

Le développement cognitif

est la construction de processus mentaux, dont le souvenir, la résolution de problèmes et la prise de décisions, de l'enfance jusqu'à l'adolescence et l'âge adulte. Les soutiens à la santé cognitive sont notamment des aliments adéquats, abordables, frais et nutritifs, un transport accessible ainsi qu'un logement sûr et sécuritaire.

L'importance du sommeil

Le sommeil a une grande influence sur plusieurs fonctions cérébrales essentielles. Ces fonctions sont notamment l'apprentissage et la mémoire, les fonctions exécutives, le rendement scolaire, la perception, la réactivité et la régulation des émotions, la capacité d'attention, la créativité et la résolution de problèmes. Durant les années intermédiaires, un sommeil inadéquat ou de piètre qualité peut engendrer de l'irritabilité, de l'hyperactivité, de l'impulsivité, une plus grande prise de risques ainsi que des problèmes de santé mentale. De plus, une durée de sommeil écourtée peut avoir un effet sur les niveaux hormonaux qui est associé à un plus grand risque d'obésité, de diabète et d'hypertension.^{20,21,22} Les études révèlent invariablement qu'une courte durée de sommeil est associée à une prise de poids et à l'obésité.²³



LE DÉVELOPPEMENT COGNITIF

Le développement cognitif des enfants durant les années intermédiaires peut être organisé en trois domaines distincts :

- 1) le développement du cerveau et l'assimilation;
- 2) les capacités d'apprentissage et de raisonnement; et
- 3) l'apprentissage comportemental. Chacun de ces domaines est décrit ci-dessous.

LE DÉVELOPPEMENT DU CERVEAU ET L'ASSIMILATION

Comment le cerveau change

Le cerveau d'un enfant se développe considérablement très tôt dans sa vie, puis une autre explosion de développement survient à la phase intermédiaire de l'enfance, entre l'âge de cinq et de neuf ans.¹⁸ Cette explosion lance une période de temps pendant laquelle le cerveau de l'enfant est préparé pour l'apprentissage — il a une plus grande adaptabilité ou « plasticité » et il est ouvert au changement.

Différents types de développement se font pendant cette période. D'abord, les différentes parties d'assimilation du cerveau se développent et gagnent en maturité, en commençant par les régions qui ont des incidences sur la vision, l'ouïe, le toucher et le mouvement. Le développement se fait ensuite dans les régions qui sont associées à la mémoire et au langage, puis dans les régions et les systèmes frontaux qui intègrent et traitent l'information et qui soutiennent les fonctions exécutives.

Durant ces années intermédiaires, le cerveau de l'enfant subit de véritables changements physiques. La couche externe du cerveau, le cortex cérébral (souvent appelé « la matière grise ») s'épaissit, puis il s'amincit dans des régions précises pendant la maturation du cerveau. Il y a aussi des changements notables dans les schémas de croissance au début de la puberté.

Pendant que tous ces changements s'opèrent, il y a beaucoup de « recâblage » tandis que différentes régions du cerveau, qui deviennent de plus en plus interconnectées et efficaces, atteignent une vitesse d'assimilation plus grande. Pendant la puberté, il y a aussi des changements importants dans la chimie du cerveau. Ensemble, ces processus de croissance, de maturation et de changement sont associés au développement de l'intelligence, du langage, de la mémoire, de l'intelligence visuo-spatiale, de la numératie, de la littératie ainsi qu'au développement des capacités de traitement de l'information sociale, de réaction et d'inhibition.¹⁹

Les capacités sensorielles et perceptives

Le cerveau d'un adulte et le cerveau d'un enfant ne reçoivent pas et n'assimilent pas l'information visuelle et ne comprennent pas les rapports spatiaux de la même façon. Durant les années intermédiaires, il y a une transformation au niveau des capacités sensorielles et perceptives de l'enfant, c'est-à-dire sur les plans de sa perception et de ses sentiments à l'égard du monde. Tandis que les enfants de moins de six ans préfèrent voir les choses et y penser d'une manière détaillée et précise, après l'âge de six ans, ils préfèrent se concentrer sur l'information plus générale ou plus globale qu'ils perçoivent.²⁴

La capacité d'organiser l'information visuelle en schémas utiles et de comprendre où les choses se situent dans l'espace s'améliore dans la phase intermédiaire de l'enfance,²⁵ et le fonctionnement spatio-visuel en deux dimensions devient pleinement opérationnel.²⁶ Tel qu'il est mentionné ci-dessus, il y a un épaississement dans la région du cerveau qui soutient ces capacités qui se produit parfois entre l'âge de 10 et de 12 ans (et généralement plus tôt chez les filles par rapport aux garçons). Vers l'âge de 12 à 14 ans, la capacité de l'enfant à réagir à des tâches visuelles complexes s'approche de celle de l'adulte, tandis que la perception de scènes visuelles complexes est encore en cours de développement.²⁷

La mémoire

Des améliorations importantes surviennent sur le plan des capacités de mémoire des enfants durant les années intermédiaires. La *mémoire épisodique*, qui est la capacité de se souvenir d'événement précis, s'améliore au même titre que la *mémoire procédurale*, qui est la partie de la mémoire à long terme qui emmagasine l'information sur la façon de procéder pour faire certaines actions et activités, comme marcher, parler et conduire une bicyclette. Enfin, ce que l'on appelle la *mémoire de travail* s'améliore aussi. Il s'agit de la capacité de garder l'information pertinente facilement accessible et de s'en servir pour les tâches à accomplir.^{28,29}



Le défi du multitâche

Il est difficile pour les enfants qui sont à la phase intermédiaire de filtrer les informations qui ne sont pas pertinentes et qui causent une distraction pendant l'apprentissage. Le multi-tâche, comme se servir de plusieurs appareils numériques tout en apprenant, rend la mémoire beaucoup moins accessible au rappel. Il n'est donc pas facile d'apprendre tout en accomplissant plusieurs tâches durant les années intermédiaires (ou à tout âge). La façon la plus avantageuse pour que les enfants de cet âge puissent apprendre et retenir est le monotâche, c'est-à-dire se concentrer sur une seule tâche à la fois.³⁰

Les niveaux supérieurs du fonctionnement du cerveau

Durant les années intermédiaires, les interrogations, les investigations, le raisonnement logique et la résolution de problèmes augmentent graduellement. Les enfants posent plus de questions et ils sont mieux en mesure d'analyser les réponses. Ils sont parfois capables de se demander « et si? » en s'appuyant sur des exemples concrets dans la vie.

L'épaississement de la partie du cerveau qui permet de planifier, d'organiser, d'élaborer des stratégies et de porter attention culmine à l'âge de 11 à 12 ans (plus tôt pour les filles). Par conséquent, le comportement et la maîtrise de soi s'améliorent souvent chez les enfants vers la fin des années intermédiaires.

LES CAPACITÉS D'APPRENTISSAGE ET DE RAISONNEMENT

Élaborer des stratégies d'apprentissage

Durant les années intermédiaires, les enfants se mettent graduellement à mieux apprendre. Ils acquièrent un certain nombre de traits qui sont utiles dans le processus d'apprentissage, comme la curiosité, la créativité, l'imagination, la coopération, la confiance, l'engagement, l'enthousiasme et la persévérance. Ils commencent à comprendre la relation de cause à effet. Bien que leur capacité à porter attention et à se concentrer sur des tâches varie, c'est une période pendant laquelle les enfants deviennent plus conscients des stratégies qui peuvent améliorer leur mémoire et leur apprentissage. Au fond, ils apprennent à apprendre.^{31,32,33,34}

Tirer des conclusions et exercer sa pensée critique

Tout au long des années intermédiaires, les enfants sont de plus en plus capables de recueillir, d'organiser et d'intégrer de l'information et des idées qui proviennent de différentes sources. Ils apprennent aussi à questionner et à prédire, à examiner et à analyser les options, à déterminer les valeurs et les problèmes, à déceler la partialité et à faire la distinction entre les options. En fait, ils apprennent à poser un regard critique sur les choses. L'acquisition de ces compétences précoces en *littératie critique* signifie que les enfants de cet âge sont en mesure de commencer à voir au-delà de ce qui est dit ou écrit littéralement et d'en déterminer la signification réelle.



L'APPRENTISSAGE COMPORTEMENTAL

L'autosurveillance, le comportement et le contrôle des impulsions

Les régions du cerveau qui régularisent les impulsions sont parmi les dernières à se développer. Cette étape du développement du cerveau, durant les années intermédiaires, permet aux enfants de mieux se maîtriser. Ils sont plus en mesure de porter attention, de réguler leurs émotions et d'inhiber un comportement impulsif.

Acquérir une plus grande maîtrise de soi tend à apporter plusieurs avantages aux enfants en leur permettant notamment de mieux réussir et éviter le trouble, en obtenant de meilleures notes à l'école et en se faisant des amis plus facilement. Il y a des enfants qui sont plus vulnérables aux émotions difficiles comme la colère ou la tristesse. Dans certains cas, ces enfants éprouveront une plus grande difficulté à acquérir des capacités d'autorégulation. Plusieurs stratégies ont été dressées afin d'aider les enfants à apprendre à se maîtriser. Les leçons de musique, l'apprentissage d'une langue seconde, l'exercice d'aérobic, les arts martiaux et le yoga sont quelques-unes des stratégies les plus populaires et les plus efficaces, car elles impliquent une pratique répétée et elles deviennent de plus en plus stimulantes. Quant aux enfants qui éprouvent des difficultés importantes à se maîtriser, un programme de santé mentale pour les enfants qui est axé sur la maîtrise de soi et l'acquisition d'aptitudes sociales peut s'avérer utile. La recherche a révélé que les enfants qui sont à la phase intermédiaire sont de bons candidats pour apprendre des stratégies d'autorégulation.³⁵

La prise de décisions et le contrôle des impulsions

Au début des années intermédiaires, avant la puberté, prendre des risques est principalement associé à une moins bonne compréhension du risque et à un contrôle des impulsions moins général. La capacité de prendre de bonnes décisions dépend de plusieurs facteurs, notamment de la capacité de rester concentré et d'éviter les distractions, ce qui s'améliore avec la maturité. En outre, le contrôle des impulsions, l'anticipation des conséquences, la planification stratégique et la résistance à l'influence des pairs sont toutes des capacités qui s'accroissent avec l'âge.

Prière de noter : L'apprentissage social, qui est également touché par les changements qui s'opèrent dans le cerveau, est abordé dans la section qui porte sur le développement social, à la page 40.

Vers la fin des années intermédiaires, les enfants apprennent comment évaluer un risque, réagir à des situations menaçantes et se protéger contre un éventail de problèmes sociaux, comme l'intimidation, la violence, la toxicomanie et les menaces technologiques.³⁶ Ils acquièrent également les capacités de prise de décisions et de communication dont ils ont besoin pour résister aux pressions qui peuvent les amener à adopter des comportements qui risquent de leur occasionner des blessures ou de leur causer du tort. Dans cette période, les enfants peuvent prendre des risques parce qu'ils sont à la recherche de récompenses immédiates ou de sensations fortes.³⁷ Ce comportement est associé aux changements hormonaux et aux modifications qu'ils provoquent dans le cerveau à l'âge de la puberté. Ce type de comportement est considéré être plus fortement lié à la puberté qu'à l'âge.^{38,39,40}

Les années intermédiaires sont une période clé pour renforcer les soutiens en matière de prévention. Tandis que les jeunes adolescents ne sont généralement pas enclins à adopter un comportement risqué, la pression exercée par les pairs peut déclencher et accroître l'activité dans les régions du cerveau qui sont reliées aux récompenses et encourager la prise de risques.^{41,42} Les enfants prendront toutefois moins de décisions risquées en présence d'un pair qui présente un faible risque ou qui est prudent. Ils ont aussi tendance à prendre des décisions moins dangereuses quand ils sont en compagnie d'un parent ou d'un fournisseur de soins ou d'un autre adulte responsable que quand ils sont seuls. Lorsque les enfants approchent de la puberté et de l'adolescence, les discussions sur le bien-être devraient commencer à porter également sur les moyens qu'ils peuvent prendre pour se protéger contre les menaces potentielles comme le tabagisme, la consommation d'alcool et de drogues et les activités sexuelles non protégées.^{43,44}

Plus important encore, lorsque les enfants adoptent un comportement social positif, comme faire du bénévolat, ils changent la manière dont leur cerveau réagit dans des contextes menaçants et ils peuvent diminuer le comportement orienté sur la prise de risques. Multiplier les possibilités pour les enfants de faire des activités positives peut diminuer la gratification qu'ils éprouvent dans des situations potentiellement dangereuses.⁴⁵



Les programmes et les activités qui sont axés sur la recherche de sensations et l'impulsivité et qui abordent des problèmes émotifs et de comportement précis aident les enfants à mieux se maîtriser et ont tendance à diminuer les comportements qui sont susceptibles de mener à une dépense. Les programmes incluraient des initiatives qui enseignent les conséquences de prendre des risques et qui donneraient des occasions pour faire des activités qui impliquent de prendre des risques calculés.

La prise de risques et la sécurité

Ce ne sont pas tous les comportements qui impliquent une prise de risques qui posent problème. Dans bien des cas, ils peuvent aider l'enfant à adopter de nouveaux comportements et, par conséquent, à acquérir de nouvelles aptitudes. Il vaut mieux aborder la prise de risques de ce genre en faisant abstraction des émotions, en prenant des décisions délibérées et analytiques.⁴⁶ Assurer la sécurité des enfants peut être une question d'équilibre pour les parents et les fournisseurs de soins.

Les déplacements et les jeux extérieurs non supervisés peuvent être profitables pour les enfants en les amenant à faire de l'activité physique et ils peuvent les aider à acquérir une confiance ainsi qu'une autonomie. Ces avantages doivent, par contre, être soupesés par rapport aux préoccupations qui sont liées aux étrangers, aux intimidateurs et à la circulation. La recherche a révélé que l'hyperparentage — un style de parentage dans lequel les parents ou les fournisseurs de soins sont très concernés par la gestion de tous les aspects de la vie de leurs enfants — peut limiter l'activité physique, et lorsque les enfants sont supervisés de près à l'extérieur, ils sont moins actifs.⁴⁷

L'utilisation saine et responsable de la technologie

La technologie joue un rôle de plus en plus important dans notre vie. Les enfants sont maintenant exposés à la technologie pratiquement dès l'enfance, plus souvent et pendant de plus longues périodes de temps. Un sondage réalisé en 2014 sur des enfants d'âge scolaire a révélé qu'ils sont en contact avec la technologie à un âge de plus en plus jeune. Près de la moitié (49 pour cent) des élèves en 4^e année ont accès à leur propre téléphone cellulaire ou à celui de quelqu'un d'autre.⁴⁸ La technologie fait aussi partie de nombreux environnements d'apprentissage et elle est de plus en plus utilisée pour tisser des liens sociaux. Parallèlement, il y a un « schisme numérique » dans lequel les disparités liées à l'accès à la technologie sont liées au revenu, à la littératie, à la géographie et à l'accès à large bande.

L'exposition à la technologie numérique présente à la fois des avantages et des risques. Bien qu'Internet, les médias sociaux et les autres plateformes de communication puissent permettre aux enfants d'interagir avec le monde qui les entoure et de grandir en tant que citoyens numériques, il y a des risques qu'ils soient utilisés d'une manière inadéquate ou excessive. Le temps passé devant un écran et la stimulation audio-visuelle intense durant l'enfance peuvent avoir une incidence sur les connexions dans le cerveau, sur le fonctionnement social, sur le sommeil ainsi que sur la santé mentale et physique. Passer plus de temps devant un écran signifie qu'il faut un plus grand nombre de stimulations pour attirer l'attention du cerveau et que les enfants courent davantage le risque de souffrir d'un trouble déficitaire de l'attention, d'avoir des problèmes d'apprentissage et d'adopter des comportements risqués. Les parents doivent savoir que différents enfants peuvent réagir différemment aux mêmes types de technologie.⁴⁹

Les lignes directrices de la Société canadienne de pédiatrie recommandent de limiter le temps passé devant un écran à des fins récréatives (téléviseur, ordinateur, jeux vidéo, téléphones multimédia) à deux heures tout au plus chaque jour pour les enfants âgés

de cinq à 11 ans. Les données indiquent que prendre des pauses en laissant la technologie de côté apporte plusieurs avantages. Les enfants qui passent moins de temps devant un écran sont moins susceptibles de se livrer à des activités néfastes, comme l'intimidation et l'affrontement.⁵⁰

Les parents et les fournisseurs de soins peuvent modérer les effets néfastes que l'utilisation de la technologie peut avoir sur les enfants.⁵¹ Afin d'aider les enfants à se servir de la technologie d'une façon sécuritaire, responsable et saine, les parents et les fournisseurs de soins peuvent :

- Donner l'exemple d'une utilisation sécuritaire, responsable et saine de la technologie.
- Parler régulièrement avec les enfants de l'utilisation sécuritaire et responsable de la technologie et de leur vie en ligne.
- Fixer des limites à l'égard de l'utilisation de la technologie (p. ex. ne pas texter à l'heure des repas, avant d'aller au lit ou à des événements familiaux).
- Connaître les activités de l'enfant sur Internet ainsi que les sites auxquels il a accès. Concevoir des règles dont ils peuvent convenir avec les enfants et intégrer la technologie qui permet des contrôles parentaux.
- Installer les appareils dans une aire ouverte de la maison où ils peuvent surveiller ce que les enfants font.
- Encourager leur enfant à mener une vie équilibrée, à participer à des activités « hors ligne » et à prendre du temps pour socialiser et jouer en tête-à-tête.
- Aider leur enfant à se fixer des priorités et à organiser son temps (p. ex. en faisant ses devoirs avant de passer du temps en ligne).
- Prendre le temps de se renseigner sur Internet et sur les jeux vidéo qui ont du succès dans la tranche d'âges de leur enfant et participer à ces activités avec leur enfant.⁵²





LE DÉVELOPPEMENT PHYSIQUE

Les enfants qui sont à la phase intermédiaire grandissent de façon constante. Il est toutefois important de ne pas oublier que des changements surviennent à des vitesses et à des âges différents et qu'ils peuvent différer grandement d'un enfant à l'autre. Cela est particulièrement vrai entre l'âge de 9 et de 12 ans.^{53,54,55} Il y a un lien évident entre une bonne santé physique et un bon développement physique pendant ces années. Une bonne alimentation et l'exercice sont indispensables au développement global de l'enfant.

LA CROISSANCE

Durant les années intermédiaires, la plupart des enfants ont une poussée de croissance rapide au niveau de leur taille et de leur poids. Pour les filles, la poussée de croissance tend à survenir entre l'âge de neuf et de 13 ans, en commençant généralement à 10 ans et en atteignant un pic à l'âge de 12 ans. Pour les garçons, elle se produit généralement entre l'âge de 11 et de 15 ans, puis elle culmine à l'âge de 14 ans. Pendant ce temps, les enfants peuvent gagner entre cinq et huit centimètres et jusqu'à 2,75 kilogrammes en l'espace d'un an.⁵⁶ En règle générale, les filles prennent plus de poids et grandissent plus vite que les garçons pendant cette période de temps. Cette croissance marque le début de l'adolescence et les différences entre les sexes commencent à devenir plus évidentes.⁵⁷

La force et l'endurance

Au début des années intermédiaires, les enfants ont tendance à avoir une endurance musculaire limitée et il n'y a pas de différence significative entre les capacités physiques des garçons et des filles. À partir de l'âge de sept ans, la force musculaire des enfants augmente lentement et graduellement jusqu'à l'âge de 13 à 14 ans, chez les garçons, et jusqu'à l'âge de 12 ans, chez les filles. Chez les garçons, par contre, le développement de la force s'accélère durant la phase de la poussée de croissance; un phénomène qui ne se produit pas chez les filles.⁵⁸



Il est important de ne pas oublier que toutes les activités qui augmentent la force devraient tenir compte de l'état de préparation des os, des muscles, du système nerveux et des articulations de l'enfant afin de pouvoir composer avec les exercices qui impliquent de porter des charges.⁵⁹

La puberté

Vers l'âge de sept ans, le précurseur physique de la puberté se manifeste lorsque les gènes associés au comportement procréateur et à la différenciation sexuelle sont activés et quand des changements commencent à s'opérer sur le plan de la pilosité, de la peau et des glandes sudoripares.⁶⁰ La puberté en tant que telle survient généralement entre l'âge de 10 et de 12 ans pour les filles. Pour les garçons, elle survient habituellement après les années intermédiaires, entre l'âge de 12 et de 14 ans. Cela dit, ces âges peuvent varier grandement.⁶¹

À la puberté, les enfants connaissent une poussée de croissance, acquièrent les caractéristiques propres à chaque sexe, deviennent fertiles et s'intéressent de plus en plus au développement humain, notamment aux modifications qui surviennent dans le corps. Il y a des changements sur les plans de l'apparence physique et du comportement,⁶² et un intérêt accru pour les relations amoureuses,⁶³ et le comportement explorateur.⁶⁴ De plus, les notions de genre des enfants et leur propre identité sexuelle deviennent plus solidifiées.⁶⁵

LES HABILÉTÉS DE MOUVEMENT

Les années intermédiaires sont une phase cruciale du développement des habiletés motrices (de mouvement). Ces habiletés ne sont pas seulement nécessaires pour le sport et les loisirs, elles sont indispensables pour pratiquement toutes les activités physiques. Elles devraient être acquises en séquences, en fonction des caractéristiques de l'enfant. L'acquisition des compétences est moins liée à l'âge qu'à la croissance et à la maturité physique. Elle est également associée à l'environnement dans lequel l'enfant est éduqué.⁶⁶

Au début des années intermédiaires, on observe généralement une grande amélioration des habiletés de mouvement fondamentales. Ces habiletés, qui consistent notamment à courir, à sauter, à se pencher, à faire une torsion, à lancer et à donner un coup de pied, devraient être maîtrisées avant que les enfants puissent acquérir des compétences plus spécialisées. À cette étape, les enfants sont généralement capables de se servir de ces habiletés une à la fois, mais ils peuvent avoir du mal à les combiner. Ils apprennent



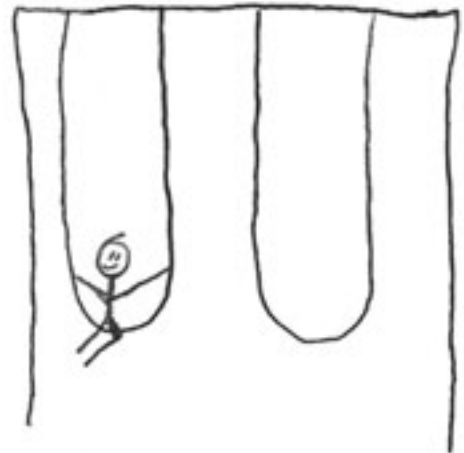
graduellement à combiner différentes habiletés motrices dans une séquence et ils peuvent les adapter à différentes activités physiques.⁶⁷ Les enfants qui ont des déficiences développementales peuvent acquérir ces habiletés d'une façon différente.

La motricité fine se développe également pendant cette période de temps.⁶⁸

La motricité fine implique l'utilisation des petits muscles dans les doigts, la main et le bras pour manipuler efficacement des outils et du matériel. La coordination oculo-manuelle, qui est un élément important de ce développement, requiert que l'enfant se serve de sa vision pour maîtriser les mouvements et les actions de ces petits muscles. Lorsque les enfants entrent dans les années intermédiaires, ils continuent d'améliorer leur motricité fine et leurs aptitudes à dessiner, à écrire, à colorier et à découper deviennent plus fluides et mieux maîtrisées.⁶⁹

Durant les années intermédiaires, les enfants doivent devenir plus indépendants en accomplissant des tâches qui sont liées à l'autonomie, à la productivité et aux loisirs. Toutes ces tâches nécessitent l'acquisition et l'application d'une coordination oculo-manuelle habile ainsi que la capacité de se servir de ses deux mains lorsqu'il y en a une qui fait quelque chose de différent de l'autre. Voici des exemples de capacités d'autonomie qui se développent durant les années intermédiaires :

- s'habiller seul (se servir des fermetures éclair, des boutons et des boutons pression)
- utiliser des fourchettes et des couteaux
- faire les routines du matin et du soir (p. ex. se brosser les dents)
- nouer des lacets
- gérer les sacs à dos et les contenants-repas
- utiliser des ciseaux
- se servir d'un clavier et d'une souris informatique
- apprendre à jouer d'un instrument de musique
- faire des créations artistiques ou de l'artisanat



LES CONNAISSANCES ET LE COMPORTEMENT LIÉS À LA SANTÉ

Comprendre ce qu'est une bonne santé et se prendre en main

Il est important pour les enfants qui sont à la phase intermédiaire de commencer à comprendre les facteurs qui contribuent à une croissance et à un développement sains. Ils doivent également commencer à se responsabiliser et à jouer un rôle dans leur santé et leur bien-être.

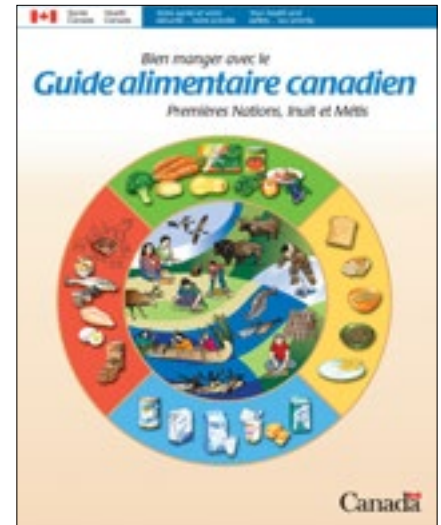
La littératie en matière de santé

Il est important que les enfants possèdent les aptitudes et les connaissances nécessaires pour conserver et améliorer leur propre santé. Ces aptitudes et connaissances sont ce que l'on appelle la « littératie en matière de santé ».^{70,71} À mesure que les enfants se développent et acquièrent une littératie en matière de santé, ils se mettent à faire de meilleurs choix lorsqu'il est question des aliments et des boissons, du mode de vie et de la sécurité.

La littératie en matière de santé englobe la santé mentale. Accroître la littératie en matière de santé mentale favorise le bien-être et aide à reconnaître les signes et les symptômes de la maladie mentale. Les personnes qui ont un niveau plus élevé de littératie en matière de santé mentale sont mieux en mesure de déterminer leurs forces et leurs besoins ainsi que les forces et les besoins des autres et elles sont mieux outillées et habilitées pour demander de l'aide. En outre, les personnes qui ont un niveau élevé de littératie en matière de santé mentale déclarent des niveaux de stigmatisation inférieurs à l'égard de la maladie mentale.⁷²

Pour les enfants qui sont à la phase intermédiaire, acquérir une littératie en matière de santé nécessite un soutien au sein de la famille, de l'école et de la collectivité.⁷⁶ Les parents et les fournisseurs de soins, en particulier, peuvent soutenir les enfants en leur donnant l'exemple, c'est-à-dire en faisant des choix sains en ce qui concerne la nourriture, la consommation de drogues, les relations, les soins personnels, la santé mentale et la prévention des blessures. Les familles qui choisissent leurs aliments et qui préparent des repas sains ensemble aident les enfants à acquérir une littératie en matière de nourriture et à renforcer leurs saines habitudes alimentaires. Dans la même veine, les parents et les fournisseurs de soins qui sont conscients de leur propre santé mentale et qui en prennent soin aident les enfants à acquérir des habitudes positives liées à leur bien-être mental.

En ce qui concerne les enfants autochtones, l'utilisation de la médecine traditionnelle peut être un mécanisme pour le bien-être et peut contribuer à rester en bonne santé.⁷⁷ Les moyens que prennent les Autochtones pour le savoir sont notamment de reconnaître qu'atteindre un juste équilibre entre les sphères spirituelle, émotionnelle, physique et sociale de la vie est indispensable pour préserver la santé et le bien-être. Comme le bien-être spirituel des Autochtones est enraciné dans les liens culturels, la participation à des activités et à un apprentissage qui sont liés à la culture peut inciter les enfants autochtones qui sont à la phase intermédiaires à faire des choix sains et à adopter un mode de vie plus sain.



Les niveaux inférieurs d'activité physique chez les enfants sont associés à une mauvaise santé, notamment à l'obésité et au diabète de type 2 ainsi qu'à des habiletés motrices réduites.⁷³ L'exercice physique en plus grande quantité, à la phase intermédiaire de l'enfance, est associé à une amélioration du fonctionnement du cerveau, des aptitudes cognitives et du rendement scolaire, notamment de l'attention, de la mémoire, de la vitesse d'assimilation, de l'adaptabilité mentale et de la maîtrise de soi.^{74,75}

Le *Guide alimentaire canadien - Premières Nations, Inuit et Métis* tient compte des valeurs, des traditions et des choix alimentaires des peuples autochtones. Pour les familles et les communautés autochtones, le partage de la nourriture est un élément important de l'apprentissage culturel et du lien avec la culture. Pour les enfants et les familles inuits, il a été déterminé que l'un des éléments fondamentaux d'un développement communautaire sain consiste à faire connaître les occasions d'avoir accès aux *aliments prélevés dans la nature* et de les partager.⁷⁸

La participation à l'activité physique

Les enfants qui sont à la phase intermédiaire doivent conserver un mode de vie sain et actif. En Ontario, la plupart des enfants qui sont à la phase intermédiaire ne suivent pas la recommandation de faire de l'exercice allant de modéré à vigoureux pendant 60 minutes chaque jour et de faire également des activités vigoureuses pour renforcer leurs muscles et leurs os au moins trois fois par semaine. Le besoin d'augmenter l'activité physique est encore plus indispensable pour les enfants qui ont des défis physiques, des maladies ou des incapacités et qui peuvent ne pas atteindre les niveaux recommandés en raison de leurs capacités différentes. Il est important que les parents, les fournisseurs de soins et les autres adultes attentionnés trouvent des moyens pour faire en sorte que l'activité physique soit pertinente et agréable pour tous les enfants qui sont à la phase intermédiaire, car cela augmentera les chances qu'ils poursuivent l'activité, qu'ils acquièrent une bonne forme physique et qu'ils demeurent actifs toute leur vie.

Les efforts fructueux pour accroître l'activité physique mettent en relief l'activité physique tout au long de la vie, les avantages du plein air et de la nature et l'importance de relaxer et de s'amuser avec les parents et amis. Idéalement, ces efforts devraient reconnaître l'importance d'être physiquement actif à différentes périodes de la journée. Ils devraient également mélanger des activités physiques organisées et non organisées et aborder les obstacles à l'activité physique, comme les défis auxquels les enfants qui ont des besoins particuliers sont confrontés.⁸²

Une expérience et un lien avec le monde naturel apportent aux enfants des possibilités développementales, sociales et culturelles dynamiques. Le lien avec la nature a une incidence non seulement sur le développement physique, mais également sur le développement social et affectif. L'importance de se rendre sur la terre et d'avoir un lien avec le monde



Pour les enfants autochtones, l'activité physique consiste souvent à transmettre les traditions culturelles et les pratiques qui concernent les activités rattachées aux ressources naturelles.⁷⁹ Cela pourrait inclure des activités comme participer à des camps culturels, faire des feux, de la natation, couper du bois et prendre part à des jeux traditionnels.⁸⁰ Il est reconnu que « l'activité physique est une activité culturelle » et que ces actes favorisent le bien-être.⁸¹



naturel et les espaces sauvages est reconnue depuis longtemps par les cultures autochtones, mais elle est tout aussi pertinente et profitable pour tous les enfants. Des études ont montré que le fait de passer du temps dans la nature favorise le rappel et la mémoire, la résolution de problèmes et la créativité, en plus de contribuer à la santé physique.⁸³ Passer du temps dans le monde vivant, notamment avec les plantes et les animaux, et penser aux histoires de la création permet aux enfants autochtones de créer un lien émotif avec leur culture.⁸⁴

Les parents ou les fournisseurs de soins et le jeu

Les parents et les fournisseurs de soins ont un rôle important à jouer afin de favoriser le développement physique sain de leurs enfants. Les parents et les fournisseurs de soins peuvent accroître les niveaux d'activité physique des enfants en diminuant le temps sédentaire de la famille, en encourageant le jeu actif et en passant du temps en plein air au lieu de passer du temps devant un écran ainsi qu'en planifiant et en faisant des activités physiques avec les enfants. Il est important d'être un modèle pour les enfants; les enfants qui considèrent qu'au moins un parent ou fournisseur de soins est physiquement actif sont plus enclins à suivre les lignes directrices relatives à la forme physique. Les enfants qui sont physiquement actifs avec leur famille sont plus susceptibles de devenir des adultes actifs.⁸⁵



Le jeu organisé

Il est reconnu depuis longtemps que la participation à un sport organisé ou à un loisir et la mise en forme physique apportent des bienfaits immenses. Par exemple, la participation à la mise en forme physique est associée à une diminution de la graisse corporelle ainsi qu'à une vie active et en santé.⁸⁶ De nombreux enfants au Canada participent à des sports organisés et les taux de participation sont plus élevés parmi les garçons et les enfants dont les parents ou les fournisseurs de soins s'intéressent aux sports, les enfants qui vivent dans de petites villes ou des villages et les enfants dont les parents et les fournisseurs de soins sont nés au Canada.^{87,88} La recherche révèle le fait troublant que les filles ont tendance à abandonner les sports organisés et la mise en forme en vieillissant,⁸⁹ ce qui démontre qu'il faut déployer plus d'efforts pour créer et soutenir des possibilités de participation qui sont inclusives à l'égard des sexes.

L'alimentation et le poids santé

En plus de l'activité physique et de l'exercice, une saine alimentation et un poids santé sont indispensables pour assurer un développement physique sain. Pour favoriser une saine alimentation et un poids santé, il faut un accès à des aliments adéquats, abordables, frais et nutritifs. Les effets d'un poids malsain, comme l'hypertension et la résistance à l'insuline, peuvent avoir une incidence sur les aptitudes cognitives des enfants, notamment sur la mémoire, la vitesse d'assimilation du cerveau et les aptitudes verbales. Il y a plusieurs facteurs dans les environnements physiques et sociaux des enfants qui peuvent contribuer à un gain de poids. Ils sont notamment les mauvaises habitudes alimentaires et les excès de table, les boissons qui ont une teneur

élevée en calories, le manque d'activité physique, le stress toxique, le sommeil inadéquat ou de piètre qualité, les difficultés engendrées par la maladie mentale, la surexposition aux écrans et les repas pris en dehors du foyer.⁹⁰

Le sommeil

On reconnaît de plus en plus que la quantité et la qualité du sommeil des enfants durant les années intermédiaires ont une incidence sur leur santé mentale et physique.⁹¹ Idéalement, durant les années intermédiaires, les enfants devraient avoir entre neuf et 11 heures de sommeil ininterrompu chaque nuit.

La recherche indique, cependant, que le tiers des enfants ont de la difficulté à s'endormir et à rester endormis au moins pendant une partie du temps et que le tiers des enfants sont considérés être privés de sommeil.⁹² Les enfants qui ont connu des expériences stressantes ou traumatisantes peuvent avoir des différences neurologiques sur les plans du traitement sensoriel et de l'autorégulation qui sont susceptibles de perturber le sommeil. De plus, les enfants qui ont une sensibilité perceptive au son, à la lumière ou au toucher sont plus susceptibles d'avoir du mal à les filtrer pendant la nuit. On pense également que le temps passé devant un écran et que la présence d'écrans (p. ex. de cellulaires) au lit, en particulier juste avant l'heure du coucher, ont contribué à des problèmes de sommeil. L'accès à des appareils qui donnent accès aux médias sociaux et leur utilisation sont associés à une quantité de sommeil insuffisante, à une piètre qualité de sommeil et à une somnolence excessive pendant le jour. Les enfants qui dorment moins ont également tendance à être moins actifs. À l'inverse, il est prouvé que l'exercice améliore la qualité du sommeil.^{93, 94, 95}



L'image corporelle

Les préoccupations à l'égard de l'image corporelle peuvent émerger tôt chez certains enfants. Dès l'âge de six ans, certains enfants déclarent être insatisfaits de leur corps et ces sentiments s'amplifient avec l'âge. Les changements physiques qui se produisent dans la dernière partie des années intermédiaires ont un effet important sur le sentiment d'identité et l'image corporelle des enfants. À cet âge, les enfants deviennent très conscients de ce que les autres peuvent penser et, par conséquent, il y en a qui sont plus gênés par leur corps lorsqu'ils le comparent à d'autres. Cette gêne s'accroît avec l'exposition à un contenu médiatique à caractère sexuel qui n'est pas adapté à leur âge et auquel ils ont de plus en plus accès en ligne.⁹⁶ Tous ces changements surviennent dans une période pendant laquelle les enfants ont davantage besoin d'être acceptés par la société et certains enfants deviennent

anxieux à force de se demander s'ils seront acceptés ou rejetés à cause de leur apparence. Pour les filles en particulier, les interactions avec leurs pairs sont davantage centrées sur l'apparence et les comparaisons physiques,^{97,98} et les filles ont tendance à être plus insatisfaites de leur corps que les garçons.

Malheureusement, les taquineries sur l'apparence sont plus courantes durant cette période et elles peuvent avoir une influence importante sur l'image corporelle.^{99,100} Une image corporelle négative peut mener à la dépression, à une faible estime de soi, à des troubles alimentaires, à un comportement sexuel risqué et à des enfants qui projettent une image sexualisée qui ne convient pas à leur âge.¹⁰¹ L'amitié peut toutefois protéger contre une mauvaise image corporelle,¹⁰² et une activité physique accrue peut également améliorer la satisfaction à l'égard de son corps.¹⁰³



LE DÉVELOPPEMENT AFFECTIF

Au cours des années intermédiaires, le développement affectif des enfants est extrêmement complexe. Leur concept du soi évolue énormément et ils conçoivent une image plus complexe de qui ils sont. En outre, leur sentiment de compétence — ce qu'ils estiment être capables de réaliser — change considérablement. Tous ces sentiments sont jumelés à leur compréhension grandissante du comportement moral et de l'équité et à leur plus grande capacité à comprendre et à exprimer leurs émotions. Il est important de noter que le développement affectif varie selon les circonstances et les autres influences de l'enfant.

ACQUÉRIR UN SENS DU SOI ET UN SENTIMENT D'IDENTITÉ

À mesure qu'ils progressent durant les années intermédiaires, les enfants deviennent plus conscients de leur apparence et des comparaisons avec les autres et ils se voient d'une façon beaucoup plus complexe — comme étant des fils ou des filles, des amis, des élèves, des membres d'une communauté, par rapport à leur culture ou aux domaines qui les intéressent personnellement (p. ex. les arts, l'athlétisme). Les enfants qui sont à la phase intermédiaire comprennent mieux leurs attributs et leurs aptitudes personnels en ce qui a trait à l'apparence, au comportement, aux études, aux compétences athlétiques et aux aptitudes sociales. À cette étape, comment ils se voient et ce qu'ils pensent d'eux-mêmes est principalement influencé par les parents, les fournisseurs de soins, les mentors et les modèles culturels, quoique l'expérience à l'école et avec leurs pairs puisse également avoir une incidence.^{104, 105} À cet âge, les enfants explorent le concept du soi ainsi que leurs identités qui s'intersectent souvent, notamment leur identité sociale (p. ex. culturelle, raciale, ethnique, sexuelle) et leur identité personnelle (p. ex. leurs préférences, valeurs, convictions, capacités). À cet âge, les enfants peuvent être épaulés afin d'adopter une attitude respectueuse et inclusive à l'égard de la diversité.



Durant les années intermédiaires, les enfants commencent à se construire une identité et à acquérir des comportements, des convictions morales et des valeurs qui les définiront à l'âge adulte. Ils sont de plus en plus capables de s'étudier intérieurement et de façon abstraite et ils se voient de plus en plus comme une personne indépendante.^{106, 107}

Les amitiés reposent de plus en plus sur la compatibilité des caractéristiques personnelles,¹⁰⁸ et les interactions avec leurs pairs peuvent avoir une influence sur la construction de l'identité.¹⁰⁹ À l'âge de 12 ans, ils s'évaluent en comprenant mieux les différents aspects du concept du soi (l'apparence physique, la conduite comportementale, la compétence scolaire, la compétence athlétique et la compétence sociale) ainsi que l'importance de ces aspects dans leur vie.

À l'approche de l'adolescence, les enfants racialisés, noirs, autochtones ou nouveaux arrivants qui ont des antécédents ethniques, religieux et socioéconomiques différents et ceux qui vivent avec des incapacités ou des besoins particuliers ou qui s'interrogent sur leur genre ou leur orientation sexuelle peuvent avoir tendance à se tenir avec des amis dans lesquels ils se reconnaissent en s'appuyant sur un sentiment d'identité partagé. Il est avantageux pour les parents d'encourager l'exploration identitaire des enfants tout en favorisant un sentiment d'appartenance à l'ensemble de la société. Les familles engagées, réceptives et positives peuvent servir de tampons ou aider leurs enfants à surmonter les défis. Les familles positives peuvent aussi cultiver l'estime de soi des enfants ainsi que leur croyance à l'égard d'une société inclusive.¹¹⁰

Les enfants qui sont issus de groupes qui revendiquent l'égalité peuvent être confrontés à des défis dans leur quête d'identité, surtout quand leur communauté, leur école, leur environnement social ou leur milieu familial leur transmet le sentiment qu'ils sont « différents » ou « marginaux » ou leur font sentir que cet aspect de leur identité n'est pas accepté. Tisser des liens avec des adultes et des pairs qui ont une identité sociale commune (p. ex. la communauté LGBTQ2+, la communauté sourde, les communautés racialisées et/ou culturelles) peut aider les enfants à acquérir un sentiment d'identité positif et plus stable ainsi qu'un sentiment d'appartenance à une communauté ou à un groupe.

Il est également important que les parents, les fournisseurs de soins et les autres adultes attentionnés aident les enfants qui sont à la phase intermédiaire à élargir leurs horizons en termes d'identité en les incitant à explorer un vaste éventail de perspectives d'avenir dans les sphères de l'éducation, de l'emploi et des loisirs.¹¹¹



L'identité culturelle

Pour de nombreux enfants, établir un rapport avec leur ethnicité, leur culture, leur spiritualité ou leur foi favorise le développement d'une identité positive qui continue d'évoluer au fil du temps. Au début des années intermédiaires, par exemple, les sentiments et la compréhension de l'enfant à l'égard de sa culture tendent à être orientés vers les pratiques cérémoniales et les normes alimentaires. Vers la fin des années intermédiaires, ces sentiments peuvent commencer à devenir plus abstraits et davantage orientés vers l'éthique en abordant des questions qui sont associées aux croyances culturelles et aux valeurs communes.

La recherche a montré que les enfants qui sentent qu'ils appartiennent à une communauté culturelle et qui comprennent ce que l'appartenance à ce groupe signifie pour eux ont tendance à connaître un développement plus optimal.

Les enfants qui tissent des liens étroits avec leurs groupes culturels ont tendance à avoir une meilleure estime d'eux-mêmes, à adopter de meilleurs modèles sociaux et types de comportement et à se faire plus facilement accepter par leurs pairs. Ils ont aussi tendance à avoir une plus grande motivation pour les études et un meilleur rendement scolaire, à éprouver moins de problèmes de santé mentale et à prendre moins de risques pour la santé.¹¹² Cela est particulièrement important pour les enfants qui sont de nouveaux arrivants et qui peuvent naviguer entre différents contextes culturels. Pour les enfants autochtones, s'immerger dans leur culture et participer aux activités et aux pratiques traditionnelles favorise l'acquisition de la fierté, de l'identité et de l'esprit, qui ont des incidences profondes tout au long de la vie.

Les familles, le personnel enseignant, le personnel scolaire, les communautés, les leaders culturels, les gardiens du savoir traditionnel et les fournisseurs de services ont un rôle à jouer afin d'accompagner les enfants qui explorent, qui construisent et qui partagent tous les aspects de leur identité culturelle.

ACQUÉRIR UN SENTIMENT DE COMPÉTENCE

La compétence se définit comme la capacité de faire quelque chose avec succès ou d'une manière efficace. Lorsque nous parlons des enfants qui acquièrent un sentiment de compétence, il est important de comprendre que nous ne parlons pas simplement des enfants qui « deviennent bons dans quelque chose ». C'est plutôt le sentiment de réussite que les enfants



Les enfants qui sont à la phase intermédiaire peuvent se tourner vers Internet afin de chercher des possibilités de construire, gérer et essayer plusieurs « mois » et identités. Cette quête peut présenter des occasions et des risques. Des experts ont donné à entendre que les nombreux moyens que les enfants peuvent prendre pour exprimer leurs identités en ligne— et les nombreuses identités qu'ils peuvent exprimer — peuvent miner leur capacité à acquérir un sens du soi solide et cohérent.



ressentent. C'est une distinction importante, car les enfants acquièrent des compétences à leur propre rythme et en fonction de leurs propres capacités. Ce qui est une réussite pour un enfant peut ne pas être une réussite pour un autre, et c'est tout à fait acceptable. On peut comprendre la compétence d'une manière subjective en s'appuyant sur la culture, le contexte et l'expérience personnelle. Par exemple, les enfants qui ont des incapacités ou des besoins particuliers, les enfants qui sont des nouveaux arrivants et les enfants de différentes communautés culturelles peuvent avoir des points de vue différents sur la signification de la compétence. Ces différences devraient être comprises et favorisées en conséquence.

L'estime de soi

Comme les enfants commencent généralement la phase intermédiaire en ayant confiance en leur capacité de maîtriser des tâches variées, ils possèdent une estime de soi relativement forte. En fait, à cette étape, ils sont moins capables de faire la distinction entre leur volonté d'être bons dans quelque chose et leur compétence réelle. Cela peut mener à une surestimation de leurs capacités.

Vers la fin des années intermédiaires, les enfants sont plus conscients et capables de voir leurs propres qualités par rapport à celles des autres. Cela leur permet d'établir un lien plus fort entre leur perception de ce qu'ils peuvent faire et leur rendement réel. Les autoévaluations et leurs descriptions d'eux-mêmes commencent à refléter ces changements.

L'auto-efficacité

Les données ont de plus en plus tendance à indiquer qu'il est préférable, pour le développement de l'enfant, de rehausser son sentiment de compétence dans des domaines précis — ce que l'on appelle « l'auto-efficacité » — au lieu de simplement renforcer son estime de soi. La recherche laisse entendre que l'importance accordée uniquement à l'estime de soi peut être surestimée et qu'un niveau élevé d'estime de soi pourrait avoir des effets néfastes s'il est fondé sur une rétroaction irréaliste. En revanche, l'acquisition de l'auto-efficacité implique d'acquérir des compétences sociales, physiques, d'apprentissage et autres, d'avoir confiance en ces capacités et d'en être fier.¹¹³ C'est l'auto-efficacité, et non l'estime de soi, qui prédit souvent la réussite scolaire.

Le sens de l'assiduité

Les années intermédiaires sont une période pendant laquelle les enfants sont plus motivés et plus disposés à relever de nouveaux défis; ils acquièrent ce que l'on appelle souvent le sens de « l'assiduité ».¹¹⁴

Il est important d'aider les enfants à acquérir ce sens de l'assiduité. S'ils croient que leurs efforts ont une influence sur leur propre réussite, cette conviction a un effet sur leur volonté de s'efforcer de réussir. Lorsque leurs efforts contribuent à un résultat fructueux, cela les motive à s'efforcer de réussir encore plus. Les enfants doivent toutefois croire en leurs propres capacités et penser qu'elles peuvent avoir une influence sur les résultats. Si les enfants croient qu'ils ont échoué parce qu'ils ne possèdent pas les aptitudes nécessaires, ils seront moins engagés que s'ils considèrent qu'ils ont seulement besoin d'approfondir leurs connaissances ou de s'exercer davantage.¹¹⁵ Les parents ou les fournisseurs de soins et les autres personnes concernées dans la vie des enfants peuvent les aider à acquérir un sens de l'assiduité en leur montrant à se concentrer sur l'établissement d'objectifs et à tirer des leçons de leurs échecs — à voir l'échec comme un résultat motivant plutôt que démoralisant.¹¹⁶

Les parents et les fournisseurs de soins qui se fixent des défis ambitieux, mais réalistes, et qui aident les enfants à surmonter ces défis peuvent encourager des niveaux d'assiduité et d'auto-efficacité plus élevés. L'approbation des capacités de l'enfant par un adulte peut aussi diminuer la frustration de celui-ci à l'égard de l'échec et l'encourager à se fixer des attentes à l'égard des prochaines réussites.

LE COMPORTEMENT MORAL ET L'ÉQUITÉ

Le raisonnement moral et le sens du bien et du mal

Les années intermédiaires sont caractérisées par le développement moral et éthique.¹¹⁹ Les enfants acquièrent un sens du bien et du mal ainsi qu'un sens de la justice plus aiguisés.^{120, 121}

Dans la première partie des années intermédiaires, le comportement moral des enfants est façonné par les normes qui sont établies par les adultes ainsi que par les conséquences de les respecter ou de les enfreindre. Par la suite, les enfants commencent à reconnaître qu'ils ont des points de vue différents sur le bien et le mal, mais ils ont encore de la difficulté à faire la distinction entre leur perspective et celle des autres. Pour les enfants qui ont un retard du développement ou qui n'ont pas le cerveau type sur le plan neurologique, comme ceux qui sont dans le spectre autistique, le raisonnement moral peut être retardé et/ou ne pas se développer le long de cette trajectoire.



L'auto-efficacité

La documentation donne à entendre que l'acquisition précoce d'un sentiment d'auto-efficacité est importante, car elle peut se traduire par de meilleurs résultats dans le futur. On se demande, par contre, si les enfants qui ont des niveaux d'auto-efficacité exagérément élevés et qui ne possèdent pas le jugement nécessaire pour comprendre leurs limites font moins d'efforts à cause de leur confiance excessive. Selon les experts, les enseignants et les conseillers devraient aider ces élèves à être plus réalistes à l'égard de leurs niveaux de compétences afin de pouvoir se concentrer davantage sur les efforts requis pour accroître ces compétences.^{117, 118}

En vieillissant, les enfants commencent à agir en s'appuyant sur ce qui, selon leurs perceptions, leur procurera une récompense en agissant comme il se doit ou sur ce qui leur apportera une approbation sociale. Ils commencent à comprendre et à adopter les normes morales des modèles adultes, et leurs perspectives sur les conventions sociales, la loi, la justice et le devoir s'approfondissent.^{127, 128} C'est le moment idéal pour inciter les enfants à prendre part à des discussions sur le racisme, la discrimination, l'injustice et l'iniquité et pour les habiliter à se défendre, à défendre leurs pairs et à défendre une société plus inclusive et équitable.

LA RÉGULATION DES ÉMOTIONS

La compréhension et l'expression des émotions

Durant les années intermédiaires, les enfants apprennent comment déceler, exprimer et maîtriser leurs émotions. Ils sont aussi plus sensibles aux émotions des autres. Lorsque d'autres personnes sont contrariées, ils commencent à s'en apercevoir. Pendant cette étape, les enfants se mettent à élaborer des stratégies dans l'optique de gérer leurs propres émotions et aussi dans le but d'aider les autres.

Vers l'âge de sept ans, les enfants s'aperçoivent généralement que leur façon de penser peut avoir un effet sur leur façon de ressentir. Il s'agit de la première étape de la régulation des émotions. Ils commencent tout à coup à s'apercevoir qu'il y a une différence cruciale entre ressentir une émotion et exprimer une émotion et que ce ne sont pas toutes les émotions qui devraient être extériorisées. Vers l'âge de huit ou neuf ans, la plupart des enfants peuvent maîtriser leurs émotions de façon compétente. Ils sont mieux en mesure de s'adapter aux situations, de résoudre des problèmes et de se comporter convenablement.¹³²

Le début de la puberté a pour effet d'exacerber les émotions et les réactions, de provoquer des sautes d'humeur et d'engendrer une sensibilité au stress qui peut avoir une influence sur la réaction de l'enfant à ses émotions.¹³³ C'est ici que la capacité de maîtriser ses émotions peut avoir une incidence énorme sur l'avenir de l'enfant. Une meilleure régulation des émotions est liée à plusieurs facteurs cruciaux, y compris à l'amélioration du rendement scolaire et de l'apprentissage, de la littératie, de la créativité, de l'estime de soi, de la capacité de composer avec le stress et du raisonnement moral. Elle est aussi associée à une plus grande compétence sociale, notamment à l'acceptation par un groupe de pairs, aux aptitudes sociales, à la qualité des amitiés, à une moins grande solitude et à une diminution de l'intimidation.^{134, 135, 136}



Des données indiquent que l'utilisation des ordinateurs et d'Internet peut conduire à un raisonnement moral plus ambigu. On se demande réellement si le temps passé devant des écrans peut diminuer l'empathie, mener à un comportement indésirable et limiter la capacité de déterminer et de décrire ses sentiments ainsi que la capacité d'interpréter les émotions.^{122, 123, 124, 125, 126}



Une plus grande inégalité entre les revenus a été associée à une anxiété accrue.^{129, 130} L'inégalité peut être perçue par les enfants à un jeune âge et peut déclencher une réaction au stress qui est susceptible d'entraver leur développement cognitif et social.¹³¹

Encourager les enfants à acquérir les compétences nécessaires pour gérer leurs émotions à un jeune âge peut contribuer à les aider plus tard lorsqu'ils navigueront dans l'univers complexe de l'adolescence et de l'âge adulte et quand ils pourront gérer plus efficacement les effets des changements hormonaux provoqués par la puberté.

Gérer le stress

Les niveaux de stress élevés, et en particulier le stress soutenu et chronique, peuvent menacer le développement affectif des enfants qui sont à la phase intermédiaire et avoir une incidence sur leur résilience en vieillissant.¹³⁷ Ce genre de stress peut avoir un effet néfaste sur le câblage du cerveau ainsi que sur son développement en ce qui concerne la mémoire, la concentration, le filtrage de l'information, la gestion des émotions et la régulation du comportement. Pour les enfants qui ont subi des niveaux élevés de stress causés par des facteurs comme la pauvreté, le racisme, les conflits familiaux, la violence et le traumatisme, le stress chronique peut aggraver d'autres problèmes. Par exemple, les enfants qui sont aux prises avec un stress chronique peuvent être confrontés à des défis comme une hypersensibilité et une difficulté à porter attention et à maîtriser leurs émotions.

Aider les enfants à composer avec le stress peut améliorer leur santé, leur fonctionnement mental et leur rendement scolaire, en plus de diminuer l'insomnie, la fatigue, les problèmes de mémoire et de concentration, l'irritabilité et l'anxiété. Les interventions à un jeune âge sont particulièrement importantes pour les enfants qui sont très sensibles au stress et qui sont plus susceptibles d'avoir des problèmes de santé mentale. Plus l'intervention se fait tôt, plus les résultats sont positifs. Les techniques comme les approches axées sur la pleine conscience, qui apprennent aux enfants à prendre conscience de leurs pensées, de leurs sentiments ou de leurs perceptions dans le moment présent, donnent de bons résultats.¹³⁸

Les principaux soutiens pour les familles et les enfants pourraient englober un logement sécuritaire et abordable, des soutiens du revenu de base ainsi qu'un transport abordable et accessible, en particulier pour ceux qui sont dans des communautés rurales et éloignées, afin d'amortir le stress associé à la vie dans une collectivité isolée.



La culture façonne l'acquisition de la maîtrise de soi d'une manière positive.

Les moyens que prennent les enfants qui proviennent de milieux culturels et ethniques variés pour interagir avec leur famille, leurs amis et leur communauté peuvent les aider à accepter les règles de la société, à tolérer les frustrations, à maîtriser leurs émotions et leurs impulsions et à persister à faire des activités significatives. Par surcroît, la régulation des émotions des enfants est influencée par la culture et fondée sur le comportement émotionnel ainsi que sur les normes qui sont propres à leur culture.





LE DÉVELOPPEMENT SOCIAL

Durant les années intermédiaires, les enfants commencent à franchir des étapes vers de nouveaux univers sociaux dans lesquels différents types de relations et d'influences en dehors de la famille prennent de plus en plus d'importance. Ils arrivent à l'école élémentaire et ils se font de nouveaux amis. Ils peuvent également participer à des programmes d'activités après l'école ainsi qu'à des programmes communautaires.

Il s'agit d'une étape importante pour les enfants qui apporte avec elle un plus grand nombre de libertés individuelles. Il y a également une tension, car une plus grande liberté comporte des responsabilités et des défis nouveaux ainsi que des attentes plus élevées. Il y a de nouvelles règles à comprendre et à suivre. Les enfants sont tenus de maîtriser leur comportement, de suivre des lignes de conduite personnelles, d'adopter de bonnes habitudes de travail, de s'asseoir sans faire de bruit pendant de longues périodes de temps, de respecter les adultes et de coopérer avec leurs pairs.¹³⁹

Lorsque les enfants créent de nouveaux liens en dehors du foyer, ils continuent d'avoir besoin de la stabilité et de la familiarité de parents ou de fournisseurs de soins attentionnés à la maison. Ils ont également besoin d'avoir d'autres adultes sur lesquels ils peuvent compter, de s'attacher à des écoles de qualité, d'avoir accès à des services de santé et de santé mentale de qualité et de participer en toute sécurité aux activités du quartier, de l'école et de la communauté.^{140, 141}

LES COMPÉTENCES SOCIALES

La capacité de reconnaître les visages et les expressions du visage

Tout au long des années intermédiaires, les enfants se souviennent mieux des visages inconnus. Ils deviennent aussi très bons pour différencier les traits du visage. Bien que les enfants puissent déceler plusieurs expressions d'émotions intenses à l'âge de cinq ans (en particulier les visages heureux), ils sont encore portés à mal distinguer certaines émotions et leur capacité



à déceler des expressions d'émotions subtiles est encore passablement immature. Entre l'âge de cinq et dix ans, leur sensibilité aux expressions subtiles de la surprise, du dégoût et de la peur s'améliore. Après l'âge de 10 ans, ils deviennent plus sensibles aux expressions de la colère et de la tristesse. Plus important encore, les enfants qui ont subi un stress important ou qui ont connu la violence sont plus susceptibles de méprendre les visages ambigus pour de la colère et leur cerveau peut réagir davantage aux visages qui expriment de la colère que celui des enfants qui n'ont pas vécu ces expériences.¹⁴²

L'empathie et la coordination des points de vue

L'empathie est la capacité de comprendre, à un niveau émotionnel, ce que l'autre ressent. La « coordination des points de vue » implique la capacité, à un niveau cognitif, de voir les situations et les événements du point de vue de l'autre.¹⁴³ L'un des développements sociaux les plus importants chez les enfants qui sont à la phase intermédiaire survient lorsque les changements dans le cerveau ont pour effet de renforcer l'empathie et la coordination des points de vue.

Les enfants qui sont à la phase intermédiaire ont tendance à se concentrer sur leur réalité immédiate. En vieillissant, ils deviennent progressivement moins enclins à le faire. Au début des années intermédiaires, les réactions empathiques des enfants tendent à être très émotives. Ce qui manque, mais qui se développe durant les années intermédiaires, c'est le genre de traitement cognitif qui leur permet de comprendre ce que les autres pensent, ressentent ou veulent dire. Cette compréhension empathique plus mature ou « empathie cognitive » comporte une coordination des points de vue. La puberté joue un rôle important dans le développement de la coordination des points de vue à mesure que le réseau social du cerveau et sa façon de fonctionner gagnent en maturité. Une meilleure coordination des points de vue aide à renforcer les réseaux situés dans le cerveau qui permettent d'adopter un comportement prosocial (positif, empathique, obligeant) et de prendre des décisions prudentes.¹⁴⁵ Les enfants commencent à comprendre que les autres ont des points de vue différents et des connaissances différentes et que ces différences ont des conséquences pour leurs interactions. Il y a également une capacité naissante à établir des rapports avec les autres en prenant des ententes et en faisant des compromis.^{146, 147, 148}

Une plus grande coordination des points de vue aide à renforcer les réseaux situés dans le cerveau qui favorisent un comportement prosocial et une prise de décisions prudentes.¹⁴⁴



L'appartenance sociale

Durant les années intermédiaires, les enfants acquièrent un sentiment d'appartenance — une connexion avec les gens et les endroits importants. Cette connexion commence avec les parents ou les fournisseurs de soins et la famille, puis elle s'étend aux amis et dans la collectivité.

Des études montrent que les enfants qui se sentent détachés de leurs parents ou fournisseurs de soins, des leurs amis ou des autres adultes attentionnés dans la collectivité ont moins d'optimisme, d'auto-efficacité, d'estime de soi et d'empathie.^{149, 150} En revanche, les enfants qui éprouvent un sentiment d'appartenance à la société ont tendance à avoir de meilleures relations avec leur famille et leurs pairs. Ils ont également des aptitudes sociales plus développées, un meilleur comportement, une plus grande confiance en eux-mêmes et ils acquièrent généralement de meilleures aptitudes aux études et en matière de leadership.^{151, 152, 153, 154}

Le bien-être social pour les peuples autochtones est directement lié à la famille et à la famille élargie et il englobe le bien-être des communautés.¹⁶⁴ L'appartenance sociale est donc au centre des intérêts des enfants autochtones. Par exemple, les relations entre les Inuits sont fondées sur une interdépendance mutuelle, y compris des partenariats collaboratifs, des modèles de parentalité avec la famille élargie et les relations avec la famille immédiate.¹⁶⁵

Il est important de noter que, bien que les Inuits ne possèdent pas un système de clans et qu'ils ne forment pas une « tribu », les liens de parenté et communautaires constituent la forme d'auto-identification la plus courante.¹⁶⁶ Il y a une interdépendance entre la famille et la parenté qui présume des activités comme aller sur la terre ensemble, partager de la nourriture ensemble, chasser, camper, passer du temps avec les gardiens du savoir traditionnel, fabriquer des outils traditionnels, confectionner des vêtements avec des peaux, construire des iglous et respecter d'autres croyances et coutumes inuites.¹⁶⁷ Pour l'Inuit, « le bien-être, c'est la famille »,¹⁶⁸ et la famille est tenue de déterminer et de façonner sa propre voie vers l'avenir. Il y a également une croyance selon laquelle les enfants apprennent en voyant et en faisant et cette croyance se reflète fortement dans l'éducation des enfants inuits.

La responsabilité sociale

La phase intermédiaire de l'enfance est aussi une période où les enfants commencent à acquérir un sens de la responsabilité sociale. Ils apprennent à contribuer et à partager la responsabilité dans leur environnement social et physique. Ils apprennent aussi à traiter les autres équitablement et à mieux comprendre les droits et les responsabilités.¹⁶⁹



L'apprentissage socio-émotionnel

L'apprentissage socio-émotionnel est une approche de l'apprentissage qui aide les enfants à acquérir les connaissances, les attitudes et les aptitudes nécessaires pour identifier et gérer leurs émotions, comprendre la perspective de l'autre, montrer de l'empathie, atteindre des objectifs positifs ainsi que pour établir et entretenir des relations positives.^{155, 156, 157} En plus d'améliorer les aptitudes sociales et émotionnelles, ces compétences favorisent une amélioration de l'appartenance à l'école, du rendement scolaire, de la planification, de la prise de décisions, des aptitudes à résoudre des problèmes, de la santé mentale et du bien-être (y compris la littératie en matière de santé mentale) et de l'employabilité en vieillissant. Des avantages ont été constatés pour les élèves avec et sans problèmes de comportement.^{158, 159, 160, 161, 162, 163}

LES RELATIONS AVEC LA FAMILLE ET LES AMIS

Les parents, les fournisseurs de soins et la famille

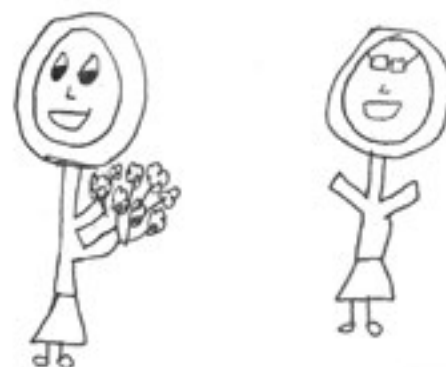
Les parents, les fournisseurs de soins et la famille ont un effet énorme sur le développement social et affectif ainsi que sur le développement du comportement et de l'apprentissage des enfants. Les enfants qui ont plus de rapports avec leur famille ont tendance à être plus conscients de leur propre valeur et à posséder une plus grande compétence sociale et ils présentent moins de comportements antisociaux comme les disputes, les gestes d'intimidation et les problèmes de conduite.^{170, 171} Les parents et les fournisseurs de soins jouent un rôle important sur les plans de l'établissement des liens affectifs, de l'amortissement social et de l'atténuation du stress.¹⁷² On a découvert que les repas familiaux réguliers jouent un rôle important et qu'ils sont associés à une plus grande satisfaction à l'égard de la vie, à un solide sens du soi, à une plus grande volonté d'aider les autres et à des sentiments de tristesse, d'anxiété et de solitude moins fréquents.^{173, 174} Les experts donnent à entendre que les discussions à l'heure du souper sur les revers personnels, comme de mauvaises notes, devraient être laissées de côté au profit de sujets plus encourageants, comme les activités et les intérêts de l'enfant et l'actualité.¹⁷⁵ En règle générale, les enfants devraient être encouragés à interagir avec la famille et à passer un temps limité seuls dans leur chambre — où il ne devrait pas y avoir d'appareils électroniques.^{176, 177}

Il est important que les parents et les fournisseurs de soins fixent des attentes élevées pour leurs enfants et qu'ils procurent un environnement chaleureux et favorable dans lequel les enfants peuvent se développer. Les parents ou les fournisseurs de soins devraient accompagner leurs enfants en s'intéressant à leurs travaux scolaires et à leur vie sociale ainsi qu'en les encourageant et les aidant à acquérir une confiance en soi. Amener les enfants à participer à des activités, comme le sport, la culture, les arts et la musique, favorise l'acquisition de compétences ainsi que la motivation, ce qui facilite les transitions de l'enfance vers l'âge adulte.¹⁸¹

Les parents ou les fournisseurs de soins peuvent également aider les enfants à explorer les options qui s'offrent à eux pour l'avenir, et les années intermédiaires constituent une étape cruciale pour le faire. Des études réalisées au Canada montrent que la période de prédilection pendant laquelle les parents et les fournisseurs de soins devraient commencer à discuter de la carrière avec les enfants est lorsqu'ils sont en 5^e et en 6^e année. Pendant ces discussions, il est important de souligner l'importance d'établir des liens avec les autres personnes et de contribuer à la société.¹⁸²



Un parentage solide et positif peut avoir un effet tampon contre les facteurs de risque, comme vivre dans la pauvreté, habiter dans un quartier à haut risque ou avoir un problème de santé mentale ou physique.¹⁷⁸ Il est particulièrement important que les parents ou les fournisseurs de soins à faible revenu participent à l'éducation de leur enfant,¹⁷⁹ et que les parents ou les fournisseurs de soins des enfants qui ont des incapacités tissent des liens serrés avec l'école et les autres organismes de soutien.¹⁸⁰ Encourager la participation des parents consiste, en partie, à repérer et à diminuer les obstacles qui pourraient les empêcher de s'investir pleinement.



Le parentage autoritaire est un parentage chaleureux, mais ferme, structuré, qui comporte des règles cohérentes et des attentes élevées à l'égard du comportement.

Acquérir une plus grande autonomie et indépendance à l'égard de la famille

Tel qu'il a été mentionné plus tôt, les années intermédiaires sont une période où les enfants commencent à faire des démarches timides vers l'indépendance et l'autonomie. Le processus de la construction de l'identité qui se déroule durant cette période consiste à se forger une identité qui est distincte de celle des parents ou des fournisseurs de soins et il présume une volonté d'être plus autonome. Vers la fin des années intermédiaires, les enfants sont de plus en plus disposés et aptes à acquérir une plus grande indépendance et à assumer plus de responsabilités. Ce processus peut être déstabilisant pour les parents et les fournisseurs de soins, mais il s'agit d'une partie naturelle de l'évolution de la puberté ou de l'adolescence qui commence durant les années intermédiaires.^{183, 184} Bien que la recherche montre qu'une plus grande autonomie favorise la croissance des enfants, elle indique également que le degré d'autonomie accordé devrait être compatible avec le niveau de développement de l'enfant.¹⁸⁵

La réaction des parents et des fournisseurs de soins à cette transition est importante. Le fait que leurs enfants revendiquent une certaine indépendance n'indique pas qu'ils devraient cesser de se sentir concernés ou que leur encadrement n'est plus nécessaire. En fait, les enfants sont dans une période de construction de l'identité qui peut engendrer des conflits ainsi qu'une remise en question des règles familiales et des rôles, et un solide encadrement s'avère encore nécessaire de la part des parents, des fournisseurs de soins et des adultes attentionnés.^{186, 187, 188} Cet équilibre est particulièrement important pour les parents et les fournisseurs de soins des enfants qui ont des déficiences. Il existe une foule de possibilités de favoriser la résilience et de permettre aux enfants qui ont des déficiences d'acquérir une autonomie et une indépendance, et un échange actif entre la maison, l'école et les autres services est indispensable.¹⁸⁹



Les liens culturels pour les enfants autochtones

Pour les enfants autochtones, le lien avec la culture favorise l'acquisition de connaissances personnelles et d'aptitudes sociales. Il comprend l'apprentissage du savoir traditionnel, les rituels et les cérémonies et il favorise l'acquisition de croyances, de valeurs, d'un esprit et d'une vision du monde. Il favorise de meilleures relations avec la famille, la famille élargie et la communauté, un sentiment global de bien-être, et surtout, une solide identité culturelle, une appartenance et un savoir traditionnel. Les aînés, les sénateurs et les gardiens du savoir traditionnel sont des personnes clés pour faciliter la transmission et l'apprentissage de la culture aux enfants autochtones.

Les enfants autochtones se développent dans plusieurs contextes, qu'ils soient urbains, ruraux, dans une réserve, traditionnels ou non traditionnels. L'apprentissage culturel des Autochtones se fait souvent pendant que les enfants apprennent les normes de l'ensemble de la société non autochtone à travers lesquelles ils doivent aussi naviguer. Durant les années intermédiaires, les enfants autochtones acquièrent donc des compétences dans les pratiques culturelles de deux cultures et de deux visions du monde.

Les enfants autochtones qui ont un sentiment d'appartenance et un lien avec leur famille (y compris avec la famille élargie) et la communauté (incluant les aînés, les sénateurs et les gardiens du savoir traditionnel) peuvent acquérir une plus grande confiance en soi, estime de soi, résilience et un plus grand respect de soi, entretenir de meilleures relations sociales et avoir de plus grandes aspirations pour l'avenir. Cet engagement favorise également un sens de la responsabilité collective et de l'action concertée à l'égard des gens dans leur communauté et de la terre.

La participation des parents et des fournisseurs de soins demeure extrêmement importante et la recherche révèle que le style de parentage est également crucial. Être trop ou pas assez contrôlant, être trop permissif, exiger une obéissance inconditionnelle, faire des commentaires négatifs ou ambigus, communiquer mal et montrer peu d'affection sont toutes des erreurs qui risquent de compromettre une saine exploration de l'identité.¹⁹⁰ Le style de parentage a également une incidence sur la conscience de son image, la confiance en soi et le comportement chez les enfants.^{191, 192, 193, 194}

Les experts vantent les mérites du « parentage autoritaire » qui est sensible aux besoins de l'enfant et qui permet une résolution de problèmes indépendante, une pensée critique ainsi qu'une exploration proactive des idées. Ce style de parentage implique de fixer des règles cohérentes et des attentes élevées à l'égard du comportement. La recherche a révélé que cette approche engendrera une amélioration de la conduite, du comportement, de la compétence sociale et du rendement scolaire.¹⁹⁵

Les autres adultes attentionnés

À mesure que les enfants commencent à acquérir un certain degré d'autonomie à l'égard de leurs parents ou fournisseurs de soins, ils peuvent bénéficier de la rétroaction des autres adultes attentionnés, qui constituent une solution de rechange importante au lieu de se tourner vers leurs pairs pour obtenir des conseils.¹⁹⁶ Les activités et les programmes en dehors de l'école jouent un rôle important en permettant une plus grande interaction avec d'autres adultes dans la collectivité.

Les amis

Les amis jouent un rôle de plus en plus important dans l'acquisition d'un sentiment d'appartenance, d'une interconnexion et d'une conscience de sa propre valeur durant les années intermédiaires. Pendant ce temps, les enfants nouent souvent une amitié profonde avec une personne qui, en plus d'être une ou un camarade de jeu, devient une personne de confiance.¹⁹⁹ Les enfants qui ont des amis positifs ont une meilleure estime d'eux-mêmes et le fait de partager ses sentiments et ses expériences avec des amis peut apporter un soutien émotionnel ainsi qu'une protection contre la solitude et l'exclusion sociale.²⁰⁰ Les amis peuvent aussi contribuer à atténuer le stress qui, durant les années intermédiaires, est souvent causé par des difficultés avec des pairs ou des membres de la famille. Les amitiés solides et l'acceptation des pairs sont associées à une amélioration de la santé mentale, de la compétence sociale, du rendement scolaire et de l'activité physique.^{201, 202, 203}



L'importance de l'école

L'école a une influence particulièrement grande sur le développement social des enfants durant les années intermédiaires. C'est là que la plupart des enfants commencent à rechercher un sentiment d'appartenance en dehors du foyer familial. Les élèves qui ont des liens solides avec l'école sont plus susceptibles d'avoir de meilleurs résultats sur les plans des études, des interactions sociales et de la santé mentale et ils sont davantage portés à envisager de faire des études postsecondaires. Ils sont également moins enclins à souffrir d'une dépression ou à adopter un comportement antisocial.

Durant les années intermédiaires, le personnel enseignant joue un rôle important en donnant des félicitations et des encouragements afin d'aider les élèves à améliorer leurs compétences, à se fixer des objectifs et à s'efforcer de les atteindre. C'est également vrai pour les enfants qui ont des problèmes de comportement et de santé mentale : le personnel éducatif doit se concentrer sur les domaines dans lesquels l'enfant réussit bien, le féliciter et l'encourager. Une relation positive avec une enseignante ou un enseignant est associée à de meilleures aptitudes sociales, à un plus grand engagement à l'égard des travaux scolaires ainsi qu'à des compétences supérieures en mathématiques et en littérature.¹⁹⁷ Un climat positif à l'école, dans lequel des attentes élevées sont établies et où les élèves peuvent participer d'une manière significative et créer des liens bienveillants avec des adultes, permet aux enfants de vivre des expériences en toute sécurité.¹⁹⁸

Au début des années intermédiaires, les enfants ont un plus grand nombre d'interactions avec leurs pairs par l'entremise desquels ils apprennent à coopérer et ils acquièrent une plus grande confiance en eux-mêmes dans les situations sociales. En grandissant, les enfants accordent une plus grande priorité aux activités sociales avec leurs pairs. Les amitiés deviennent de plus en plus importantes et cèdent parfois la place aux premiers pas en matière de fréquentations.²⁰⁴

Les parents et les fournisseurs de soins devraient savoir que, durant cette période, les enfants sont de plus en plus conscients des attentes et des stéréotypes à l'égard du rôle sexuel. Il est donc important de discuter des questions qui sont liées aux effets néfastes des partis pris, de la discrimination et des stéréotypes fondés sur le genre, l'identité sexuelle et les rapports de forces.²⁰⁵

La conformité aux camarades atteint un pic au début de l'adolescence. L'acceptation et l'approbation des pairs deviennent extrêmement importantes pour les enfants et elles sont associées au sens du soi ainsi qu'à la conscience de leur propre valeur. À ce stade, l'estime de soi des enfants est plus étroitement liée à l'acceptation sociale et à leurs sentiments à l'égard de leur apparence qu'à leur degré de confiance en leurs capacités cognitives et à leur aptitude aux études.

Des relations étroites avec leurs pairs peuvent être une source importante de soutien pour les enfants qui ont des incapacités. Cela dit, comme les enfants qui ont des incapacités peuvent avoir plus de difficulté à se faire des amis, ils en ont moins et ils peuvent avoir du mal à les garder.²⁰⁶ Les parents, les fournisseurs de soins et les autres adultes attentionnés devraient chercher des moyens pour aider les enfants qui ont des incapacités à surmonter les obstacles à l'amitié qui existent parfois, comme la distance qui les sépare de leurs amis ou les problèmes d'accessibilité, ou encore, favoriser un environnement social inclusif et accueillant. Les parents, les fournisseurs de soins et les autres adultes attentionnés devraient également savoir que les enfants qui ont des incapacités peuvent être victimes d'intimidation, dont la fréquence varie de 25 pour cent à l'école élémentaire à 34 pour cent à l'école intermédiaire (environ 1,5 fois la moyenne nationale).²⁰⁷



Certains enfants ont du mal à se faire des amis. Les parents et les fournisseurs de soins peuvent les aider à surmonter cette difficulté en organisant des occasions où ils sont susceptibles d'interagir avec d'autres enfants et en leur montrant comment être un bon ami.

L'intimidation et la cyberintimidation

On estime qu'en moyenne, 25 pour cent des élèves sont touchés par l'intimidation en étant des victimes, des agresseurs ou les deux.²⁰⁸ À mesure que l'utilisation de la technologie augmente (jusqu'à 97 pour cent des enfants âgés de six à 17 ans ont régulièrement accès à Internet), le harcèlement en ligne et la cyberintimidation sont de plus en plus courants. Les particularités distinctes qui augmenteraient les risques que la cyberintimidation cause du tort sont notamment le vaste public potentiel du contenu en ligne, les difficultés liées à la supervision parentale de l'activité en ligne ainsi que la « longue portée » de la technologie et l'accès pratiquement illimité aux victimes.²⁰⁹



Les relations amoureuses

À mesure que les enfants se développent durant les années intermédiaires, ils commencent à comprendre la différence entre les amitiés et les relations amoureuses. À l'âge de neuf ans, ils sont plus conscients des relations amoureuses et ils y pensent davantage. Lorsqu'ils sont âgés de 11 à 14 ans, les enfants s'intéressent davantage à l'amour. Ces intérêts sont souvent explorés dans le cadre d'activités, comme le sport, le cinéma et la danse, qui donnent aux enfants l'occasion d'explorer leurs sentiments amoureux naissants d'une façon moins gênante.

Aider les enfants à former des amitiés saines, positives et inclusives peut les encourager à entretenir des relations amoureuses positives et saines en vieillissant. La recherche montre que les relations avec les pairs qui procurent un sentiment de sécurité et de confiance durant les années intermédiaires sont associées à une stabilité et à une communication plus profonde avec les partenaires amoureux par la suite. Les enfants qui ont des expériences positives avec leurs pairs durant les années intermédiaires sont plus susceptibles d'avoir des relations sérieuses à long terme à l'âge adulte.²¹¹

Les parents et les fournisseurs de soins ont un rôle à jouer en aidant les enfants à avoir des expériences amoureuses positives. Ils devraient tenter d'équilibrer la supervision en encourageant leurs enfants à satisfaire leur intérêt grandissant à tisser des liens en dehors de la famille. On recommande aux parents et aux fournisseurs de soins des enfants qui sont à la phase intermédiaire de connaître et de surveiller leur vie sociale ainsi que leurs sentiments amoureux, mais d'éviter d'interdire complètement les activités amoureuses ou d'imposer des codes de conduite trop stricts. Néanmoins, il est important que les parents et les fournisseurs de soins dont les enfants commencent à avoir des relations amoureuses trop tôt proposent des

Environ le quart des jeunes adolescents déclarent avoir eu une relation amoureuse spéciale. Ces relations sont généralement de courte durée et elles se limitent à se tenir la main et à s'embrasser. Les enfants qui commencent à avoir des relations amoureuses trop tôt ou qui ne font pas ce cheminement social peuvent éprouver plus de difficultés à établir et à entretenir des relations amoureuses saines.²¹⁰

solutions de rechange, comme des passe-temps ou d'autres activités.²¹²

Les enfants qui ont des besoins particuliers ont des sentiments amoureux tout comme leurs pairs et ils ont besoin d'aide pour s'aventurer sur ce nouveau terrain.

L'identité sexuelle

L'identité sexuelle fait référence à l'expérience vécue selon le sexe, qui peut être différente du sexe qui est assigné à la naissance. L'identité sexuelle peut être fluide et elle peut aussi changer tout au long de la vie. Un enfant peut exprimer son identité sexuelle dans sa façon d'agir, de se vêtir et de parler de lui-même. Les enfants qui sont à la phase intermédiaire commencent à explorer qui ils sont, et cela inclut leur identité sexuelle. Les parents, les fournisseurs de soins et les autres adultes attentionnés peuvent apporter un soutien pendant cette période en parlant à leurs enfants des suppositions à l'égard des rôles sexuels et des attentes et en les aidant à déceler les préjugés, les stéréotypes et la discrimination fondés sur le sexe et à poser un regard critique. Il est important que les parents et les fournisseurs de soins laissent l'enfant déterminer son identité et son expression sexuelles et que les enfants qui sont à la phase intermédiaire se sentent épaulés dans leur identité et à l'aise d'exprimer qui ils sont et ce qu'ils ressentent.

L'orientation sexuelle

L'orientation sexuelle fait référence à l'attraction qu'une personne ressent pour les personnes du même sexe, du sexe opposé ou des deux sexes. Plusieurs personnes donnent à entendre que la sexualité devrait être perçue comme un spectre au lieu d'être catégorisée avec des étiquettes précises, surtout durant la construction de l'identité à la phase intermédiaire de l'enfance.^{214, 215} Les peuples autochtones emploient le terme *bispirituel* pour désigner une personne qui incarne à la fois la spiritualité masculine et la spiritualité féminine. Ce terme inclut un vaste éventail d'identités de genre et sexuelles. Les approches autochtones traditionnelles sont favorables au droit de l'enfant de déterminer son genre, de se vêtir lui-même et de définir le langage qui entoure ses identités de genre et sexuelles.²¹⁶ Les parents, les fournisseurs de soins et les autres adultes attentionnés peuvent apporter un soutien pendant cette période en parlant à leurs enfants des relations saines, et plus précisément, de l'homophobie et des suppositions à l'égard de l'orientation sexuelle.



Les enfants qui ont des incapacités et les sentiments amoureux

Vers la fin de l'adolescence, les enfants qui ont des incapacités sont tout aussi susceptibles que leurs pairs de déclarer qu'ils aimeraient vivre une relation amoureuse et qu'ils ont commencé à fréquenter quelqu'un.

Les parents, les fournisseurs de soins et les autres adultes attentionnés devraient savoir qu'ils peuvent être confrontés à des difficultés qui sont façonnées par la nature de leurs aptitudes et de leurs limites individuelles. Par exemple, les enfants qui sont atteint d'un trouble du spectre autistique peuvent éprouver des difficultés liées à la compréhension des indices sociaux et aux aptitudes interpersonnelles nécessaires pour exprimer leurs sentiments amoureux d'une manière convenable, pour commencer à fréquenter des personnes et pour former des partenariats sains et sérieux.²¹³





LE DÉVELOPPEMENT DE LA COMMUNICATION

Les capacités linguistiques et les aptitudes à communiquer s'améliorent graduellement, mais considérablement, durant les années intermédiaires. C'est parce que les compétences de compréhension des enfants s'améliorent tout comme leur capacité à interagir efficacement dans des conversations sociales.

L'EXPRESSION ET LA COMPRÉHENSION

Durant les années intermédiaires, la plupart des enfants sont capables d'entamer des conversations, d'écouter les autres et de réagir adéquatement. Ils peuvent exprimer des idées et des opinions et se servir de la langue pour demander des éclaircissements et convaincre les autres. Plus important encore, ils apprennent comment adapter une conversation en s'appuyant sur leur perception du point de vue de l'autre.

Vers la fin des années intermédiaires, les enfants ont amélioré leurs aptitudes à la conversation et ils peuvent participer à un éventail de situations sociales. Ils peuvent amorcer des conversations avec des adultes et des enfants qu'ils ne connaissent pas. Ils sont mieux en mesure de poursuivre des conversations, en donnant des raisons et en expliquant des choix, et de convaincre les autres en présentant des arguments convaincants et bien formés pour ou contre une question. Ils commencent à prendre conscience des nuances ou des demi-teintes d'une signification qui peuvent exister dans certaines conversations et ils peuvent analyser l'information tout en écoutant et en comparant ce qu'ils entendent avec leurs propres connaissances et opinions. Ils sont également mieux en mesure de faire appel à leurs capacités d'écoute et de compréhension afin de déterminer ce qui est vrai et ce qui ne l'est pas.²¹⁹

La manière de s'exprimer des enfants change énormément durant les années intermédiaires. Les enfants entendants apprennent à varier le volume et les intonations afin d'accentuer ainsi qu'à employer certains mots pour signaler le début et la fin d'une pensée ou d'un récit. À la fin des années intermédiaires, la plupart des enfants parlent avec aisance, en employant les pauses, le ton et le volume adéquats afin de mettre en évidence.



En vieillissant, la plupart des enfants enrichissent leur vocabulaire de 3 000 à 5 000 mots par année. Ils peuvent commencer à construire des phrases complexes vers l'âge de neuf ou de 10 ans.

Les enfants qui sont exposés au langage gestuel américain (ASL) dès la naissance, à la maison, l'apprennent de la même façon que les enfants entendants apprennent une langue maternelle parlée.¹²⁷ La grammaire de l'ASL n'est toutefois pas entièrement maîtrisée avant l'âge de cinq ou de six ans ou à un âge plus avancé. Une exposition précoce à l'ASL est la clé, car des études ont montré que les enfants qui ne sont pas exposés au langage gestuel avant la fin de l'enfance et le début de l'adolescence (entre neuf et 13 ans) éprouvent des difficultés de compréhension.²¹⁸

En vieillissant, les enfants finissent par comprendre comment le langage peut changer selon la nature de la relation entre les personnes qui se parlent et comment le ton et le langage corporel peuvent appuyer les mots qui sont parlés. Ils commencent aussi à apprendre comment repérer les indices sociaux, à comprendre les pratiques sociales qui sont liées à la politesse et à se servir de leurs compétences linguistiques afin de négocier dans les situations où il y a un conflit.²²⁰

Les enfants à l'étape intermédiaire qui ont des différences sur les plans de l'audition, de la vision ou de l'assimilation acquièrent des compétences linguistiques et de communication à l'aide de moyens qui sont adaptés à leurs forces, leurs capacités et leurs besoins particuliers.

Au début de la phase intermédiaire de l'enfance, la plupart des enfants ont une compréhension fondamentale de la structure d'une phrase. En vieillissant, ils acquièrent une meilleure compréhension de la complexité et des nuances de la langue. Ils apprennent à se servir des mots équivalents, des mots qui expriment la certitude comme pouvoir et devoir et ils commencent à utiliser la voix passive. Entre l'âge de huit et de 10 ans, les enfants commencent à apprécier les façons de parler, les jeux de mots et les blagues qui peuvent avoir un double sens. À l'âge de 10 ans, la plupart des enfants peuvent dériver la signification des mots qu'ils ne connaissent pas en analysant les éléments qui les forment.

Les années intermédiaires sont une période où le monde de la lecture et de l'écriture devient plus clair pour les enfants. Ils apprennent comment le même mot peut signifier deux choses et comment différents mots peuvent vouloir dire la même chose. Ils apprennent à comprendre les mots qui expriment des sentiments et les mots qui décrivent. Leur capacité à écrire avec aisance et à s'exprimer par l'écriture s'améliore également, que ce soit en maîtrisant mieux l'orthographe et la grammaire ou en rédigeant un court texte qui exprime ce qu'ils pensent.

Pendant cette période, le meilleur soutien pour les enfants consiste à les encourager et à leur lancer des défis. Les aptitudes linguistiques des enfants s'améliorent plus rapidement si leurs parents ou fournisseurs de soins entament souvent des conversations avec eux, s'ils emploient un vocabulaire étendu, s'ils leur font la lecture et s'ils les encouragent à exprimer leurs sentiments et leurs idées. Lorsque les enfants communiquent leurs idées à leurs pairs, leurs aptitudes linguistiques s'améliorent encore plus.²²¹

La communication et les situations sociales présentent des défis quotidiens pour les enfants qui ont un trouble du spectre autistique (TSA). Les personnes qui ont un TSA éprouvent différents degrés de difficultés avec le langage et la communication verbale. Pour les enfants qui se situent à l'extrémité moins



Les infections de l'oreille et la langue

Les infections de l'oreille ne sont pas rares chez les enfants qui sont à la phase intermédiaire et elles peuvent avoir une grave répercussion sur le développement du langage et de la parole. Si les infections de l'oreille persistent ou ne sont pas traitées adéquatement, les enfants courent un plus grand risque de perdre l'audition. Cette perte peut avoir un effet néfaste sur l'acquisition du langage, la lecture, la littératie et la réussite scolaire.

grave du spectre, les aptitudes liées à la parole peuvent ne pas être retardées de manière importante et ils peuvent bien parler dans certaines situations. Par contre, les enfants qui se situent à l'extrémité plus grave du spectre autistique peuvent avoir un développement limité ou inexistant de la parole ou avoir des anomalies de la parole (comme le ton, l'accentuation, la vitesse ou le rythme).

Bien que les enfants qui ont un TSA comprennent souvent les mots que les gens emploient, ils ont tendance à ne pas décoder les indices sociaux et les aspects non verbaux d'une conversation — des choses comme les expressions du visage, le ton de la voix, le débit de la parole et les gestes qui communiquent une émotion et une signification. Certains enfants ayant un TSA peuvent également éprouver de la difficulté à imaginer le point de vue d'une autre personne.

L'EXPRESSION DES SENTIMENTS ET LA MAÎTRISE DE SOI

Même si les enfants qui sont à la phase intermédiaire font de grands pas dans l'acquisition de la langue et dans l'apprentissage de la communication, ils n'ont pas encore complètement appris comment exprimer leurs sentiments ou parler des choses qui les contrarient. Ainsi, le jeu et les autres types de représentation symbolique demeurent les formes de communication essentielles durant les années intermédiaires. Pour les enfants plurilingues, exprimer des pensées ou des émotions complexes dans une autre langue constitue un défi supplémentaire.

Apprendre comment exprimer ses sentiments a un impact énorme sur la capacité de l'enfant à se maîtriser. Lorsque l'enfant est mieux en mesure d'extérioriser ses sentiments et de s'affirmer, il est moins susceptible d'exprimer ses émotions par l'agression physique. En encourageant l'expression verbale, les parents, les fournisseurs de soins et les autres peuvent aider les enfants à mieux comprendre leur univers et à mieux l'expliquer aux autres. Ce moyen d'expression aidera les enfants, en retour, à apprendre à régler les conflits et à maîtriser leur comportement impulsif.

Le langage et les enfants autochtones

Le langage rapproche les enfants de leur culture. Favoriser l'apprentissage des langues autochtones est donc un objectif de base pour plusieurs communautés et familles autochtones. La revitalisation des langues autochtones est une réaction aux politiques colonialistes qui réprimaient et punissaient l'apprentissage des langues autochtones afin de dépouiller les enfants autochtones de leurs liens culturels, familiaux et communautaires.



Pour les enfants qui ont un trouble du spectre autistique (TSA), l'amélioration des habiletés pour la communication sociale nécessite souvent un enseignement plus explicite, un soutien ainsi que des possibilités d'apprentissage délibérées. Les enfants qui sont dans le spectre autistique devraient être encouragés à s'exprimer en dehors de la communication linguistique, en se servant de l'art, du mouvement et du jeu.



Une fois que les enfants maîtrisent une langue seconde, ils peuvent jouir d'une longueur d'avance sur leurs pairs. Les enfants qui sont bilingues ont tendance à avoir une plus grande capacité d'attention et une meilleure flexibilité cognitive.²²²

Il y a des personnes qui parlent les langues autochtones, mais qui ne parlent pas couramment le français ou l'anglais. C'est le cas de certains enfants et familles inuits qui parlent l'inuktitut et qui ont été confrontés à des obstacles linguistiques lorsqu'ils ont migré du nord pour vivre dans des collectivités du sud où le français et l'anglais sont les langues parlées dominantes.

L'acquisition de connaissances linguistiques et culturelles peut procurer aux enfants autochtones un puissant sentiment d'identité qui est susceptible de les aider à acquérir une résilience qui leur sera utile lorsqu'ils auront des interactions en dehors de leur communauté et lorsqu'ils fréquenteront l'école.²²³ En plus d'améliorer l'estime de soi, l'acquisition de compétences linguistiques et d'une compréhension culturelle peut aider les enfants autochtones qui sont à la phase intermédiaire à se familiariser avec les différents contextes culturels autochtones et non autochtones.

À travers l'histoire, plusieurs cultures autochtones étaient principalement orales et elles ont conservé cette solide tradition des récits oraux. Les langues autochtones incarnent également les croyances culturelles fondamentales, les connaissances et les visions du monde autochtones et elles constituent un moyen puissant pour transmettre la culture. Les activités à l'échelle de la communauté qui comportent des récits et des représentations théâtrales des histoires peuvent aider les enfants à acquérir la langue tout comme le jeu théâtral fondé sur la culture autochtone. Lorsque le savoir autochtone est intégré dans la salle de classe, le rendement scolaire des enfants tend à s'améliorer.²²⁴

La langue n'est pas le seul moyen de communication pour les enfants autochtones. Les connaissances et l'expression culturelle sont également transmises à l'aide du mentorat, des chants, des tambours, de la danse et des cérémonies.²²⁵ Le langage corporel et les gestes sont également importants pour les enfants autochtones et ils sont utilisés pour transmettre une signification.

La langue et les enfants nouveaux arrivants

Les enfants qui sont de nouveaux arrivants sont confrontés à des défis particuliers en ce qui concerne l'acquisition du français ou de l'anglais. Bien souvent, la langue qu'ils emploient à l'école est une nouvelle langue qu'ils s'efforcent d'apprendre tout en s'adaptant à une nouvelle culture. Ces enfants peuvent aussi être appelés à devenir des traducteurs pour les membres de leur famille. Il est important que le personnel éducatif n'oublie pas qu'il peut être plus long et plus difficile pour les enfants nouveaux arrivants de maîtriser des concepts tout en les apprenant dans une nouvelle langue.

Les enfants qui sont à la phase intermédiaire ont de la difficulté à exprimer des pensées complexes et des sentiments verbalement. Ces difficultés sont accentuées lorsque les enfants tentent de le faire dans une autre langue. Dans de tels cas, il peut être utile de donner aux enfants nouveaux arrivants l'occasion d'exprimer des pensées complexes ou difficiles ou des émotions dans leur langue maternelle ou d'explorer l'expression à travers l'art, le jeu ou d'autres types de représentations symboliques.





LA SANTÉ MENTALE DURANT LES ANNÉES INTERMÉDIAIRES

Il est indispensable de maintenir une santé mentale positive et un bien-être émotionnel pour mener une vie saine qui englobe un bien-être physique, intellectuel, social, émotionnel et spirituel. Une bonne santé mentale permet aux enfants de jouir de la vie, de ressentir une satisfaction à l'égard de la vie et de composer efficacement avec ses aléas, en plus de donner leur pleine mesure et d'être productifs.^{227,228} Les problèmes de santé mentale, en revanche, peuvent avoir une incidence sur la productivité et le fonctionnement des enfants, notamment sur leur apprentissage, leurs interactions sociales et leur santé toute leur vie durant.

Les jeunes qui ont des troubles de santé mentale (allant du stress à de graves problèmes de santé mentale) ou qui ont un comportement agressif sont plus vulnérables à la toxicomanie, à la violence et à une interaction avec le système judiciaire.²³⁰ Les troubles de santé mentale peuvent avoir une incidence sur le fonctionnement social, comportemental, éducationnel et familial. Entre 50 pour cent et 74 pour cent des problèmes de santé mentale se manifestent pour la première fois durant les années intermédiaires.

Compte tenu de leur prévalence et de leur impact à long terme, les troubles de santé mentale sont l'un des principaux problèmes de santé auxquels les enfants sont confrontés dès la petite enfance. Les troubles de santé mentale devraient donc, dans la mesure du possible, être abordés à un stade précoce au lieu d'attendre qu'ils s'aggravent à un stade plus avancé. Les traitements et les services qui visent à favoriser la santé mentale des enfants sont notamment les services qui sont offerts dans le cadre de programmes dans la collectivité et en milieu hospitalier ainsi que par l'entremise des secteurs de la protection de l'enfance, de l'éducation et de la justice pénale pour les adolescents.



On estime que 13 pour cent des jeunes âgés de quatre à 17 ans au Canada ont un problème de santé mentale quelconque, comme l'anxiété, la dépression, les troubles de comportement et le TDAH, qui sont les plus répandus, et la schizophrénie, qui est moins courante.²²⁶

LES INFLUENCES CONTEXTUELLES

Le parentage et la santé mentale

Les comportements et les relations de parentage ont une incidence importante sur la santé mentale des enfants. Le parentage peu chaleureux et les conflits fréquents entre les parents et les enfants ont été associés à un risque de trouble bipolaire chez les adolescents. Les châtiments physiques augmentent le risque de troubles de santé mentale chez les enfants et les adolescents. Les pratiques disciplinaires incohérentes ou inefficaces ont été associées à de piètres résultats. Une bonne relation avec les parents et les fournisseurs de soins protège la santé mentale et le bien-être.

L'école et la santé mentale

L'école joue un rôle crucial dans la santé mentale et le bien-être des élèves qui sont à la phase intermédiaire. C'est un environnement important dans lequel les enfants peuvent acquérir des aptitudes sociales et un sentiment d'appartenance. C'est aussi un endroit important pour acquérir des aptitudes de littératie en matière de santé mentale, notamment une compréhension des facteurs qui favorisent un développement sain et des effets de la stigmatisation et de l'intimidation.

La culture

La culture a une grande influence sur le développement psychologique, affectif, social et cognitif de l'enfant. La culture peut influencer la compréhension et la communication du fonctionnement de la santé mentale ainsi que la manifestation des symptômes psychologiques.²³²

La culture et la race peuvent aussi interagir avec d'autres facteurs qui ont une incidence sur la santé mentale. Par exemple, le racisme et la pauvreté augmentent le stress, qui a un impact sur la santé mentale. Dans certaines communautés, les taux de santé mentale et de bien-être inférieurs sont liés à des antécédents de disparités socioéconomiques, de racisme et de discrimination. On a observé que, dans l'ensemble, les groupes de réfugiés ont des taux plus élevés de troubles de santé mentale courants et de trouble de stress post-traumatique (TSPT), et les enfants immigrants peuvent courir le risque de subir un choc des cultures. Les enfants racialisés et nouveaux arrivants sont également moins susceptibles de recevoir les services de santé mentale dont ils ont besoin, peut-être en raison d'obstacles à l'accès (p. ex. la langue, la proximité, le coût et la sécurisation culturelle), de différences culturelles qui empêchent de reconnaître le problème, de croyances à l'égard des soins et d'une stigmatisation liée à la santé mentale et au traitement.



Le contexte familial est particulièrement important pour les enfants et les jeunes qui sont dans une famille d'accueil. Ces enfants courent un plus grand risque d'éprouver des problèmes de santé mentale (comme la dépression, le TDAH et d'autres affections) et de souffrir de maladies physiques chroniques, d'avoir des problèmes de comportement, des difficultés scolaires et de souffrir de toxicomanie et d'automutilation. Il y a une plus grande stabilité lorsque les parents de la famille d'accueil sont des membres de la famille élargie de l'enfant, lorsqu'ils s'investissent et acceptent les enfants, lorsqu'ils possèdent les compétences nécessaires pour gérer les problèmes de comportement, lorsqu'ils ont un soutien social et une résilience émotionnelle et lorsqu'ils ont un mode de vie organisé, mais flexible.²²⁹



Le risque de souffrir d'une maladie mentale s'accroît avec la pauvreté; les enfants qui proviennent d'un milieu pauvre sont trois fois plus susceptibles d'avoir un trouble de santé mentale.²³¹

Les enfants LGBTABI

Les enfants et les jeunes qui sont lesbiens, gais, bisexuels, transsexuels, allosexuels, bispirituels et intersexués (LGBTABI) sont souvent confrontés à des défis distincts, notamment à la partialité, la discrimination, la perte potentielle du soutien familial, l'exclusion sociale, des problèmes d'image corporelle et le harcèlement. Ces défis peuvent engendrer un trouble émotionnel et, à la longue, des troubles de santé mentale comme la dépression et l'anxiété. Les enfants et les jeunes LGBTABI ont des taux plus élevés de dépression et d'anxiété ainsi que des taux plus élevés de pensées suicidaires. Ils sont plus susceptibles de déclarer qu'ils s'automutilent, de faire des tentatives de suicide et ils ont des taux beaucoup plus élevés de toxicomanie. Il est à noter que ces résultats sont moins probables chez les enfants et les jeunes qui sont soutenus et acceptés par leur famille.²³³ Les enfants et les jeunes LGBTABI qui sont aux prises avec d'autres formes de marginalisation, y compris les enfants LGBTABI qui sont de nouveaux arrivants et qui sont racialisés, peuvent être confrontés à d'autres défis en naviguant entre les identités croisées et les multiples communautés d'appartenance.





cheminement

FEUILLES DE ROUTE

Les feuilles de route ont été conçues dans le but d'être des outils de référence faciles à utiliser pour aider les parents, les fournisseurs de soins, les membres de la famille, les fournisseurs de services, les mentors, les éducateurs, les entraîneurs, les aînés, les sénateurs, les gardiens du savoir traditionnel et les autres adultes attentionnés à aider les enfants à naviguer à travers les années intermédiaires. Ils sont destinés à nous aider à comprendre les principales étapes du développement afin que nous puissions mieux accompagner l'enfant ou les enfants qui sont à la phase intermédiaire qui nous tiennent à cœur.

FAVORISER LE DÉVELOPPEMENT DURANT LES ANNÉES INTERMÉDIAIRES

La première partie de ce document a décrit les différents stades de développement qui sont généralement franchis entre l'âge de six et de 12 ans. La deuxième partie présente ces stades sous une forme claire et concise comme des poteaux indicateurs que nous pouvons surveiller. C'est également un guide logique qui nous indique par où commencer ainsi que les choses quotidiennes que nous pouvons faire pour aider nos enfants à s'épanouir.

Les feuilles de route sont organisées dans les cinq domaines de comportement qui ont été déterminés pour les enfants qui se situent dans ce groupe d'âge. Comme il a été mentionné plus tôt, il est important de reconnaître que ces domaines sont interdépendants dans le sens où les changements qui se produisent dans un domaine engendrent des modifications dans les autres domaines. Afin d'utiliser cette ressource de la manière la plus fructueuse possible et d'obtenir une compréhension plus juste et plus dynamique du développement des enfants durant les années intermédiaires, ces feuilles de route devraient être utilisées dans leur intégralité. Lire seulement une section ou un domaine dans le document ne permettra pas de brosser un tableau complet des nombreuses façons de grandir, d'apprendre et de se développer des enfants qui sont à la phase intermédiaire.

TIRER PARTI DE CES CONCEPTS

Il est important de ne pas oublier que les exemples qui sont donnés dans ces feuilles de route et les suggestions sont très généraux et doivent être personnalisés. Les enfants sont uniques. Les parents, les fournisseurs de soins et les autres adultes attentionnés connaissent les enfants dont vous avez la charge mieux que quiconque et ils seront en mesure de déterminer les suggestions qui s'appliquent ou qui peuvent être adaptées afin de correspondre le mieux possible à la personnalité, aux intérêts et aux besoins uniques de l'enfant.

Une quantité importante de changements se produisent durant les années intermédiaires. Il y a de grandes différences entre un enfant de six ans et un enfant de 12 ans et nous devons garder ces distinctions à l'esprit lorsque nous cherchons les indicateurs qui sont abordés dans la prochaine section. Le développement se fait aussi en fonction du contexte culturel et de l'identité personnelle. Il est important d'en tenir compte lorsque nous cherchons des indicateurs de développement et lorsque nous déterminons les moyens que nous pouvons prendre pour aider.

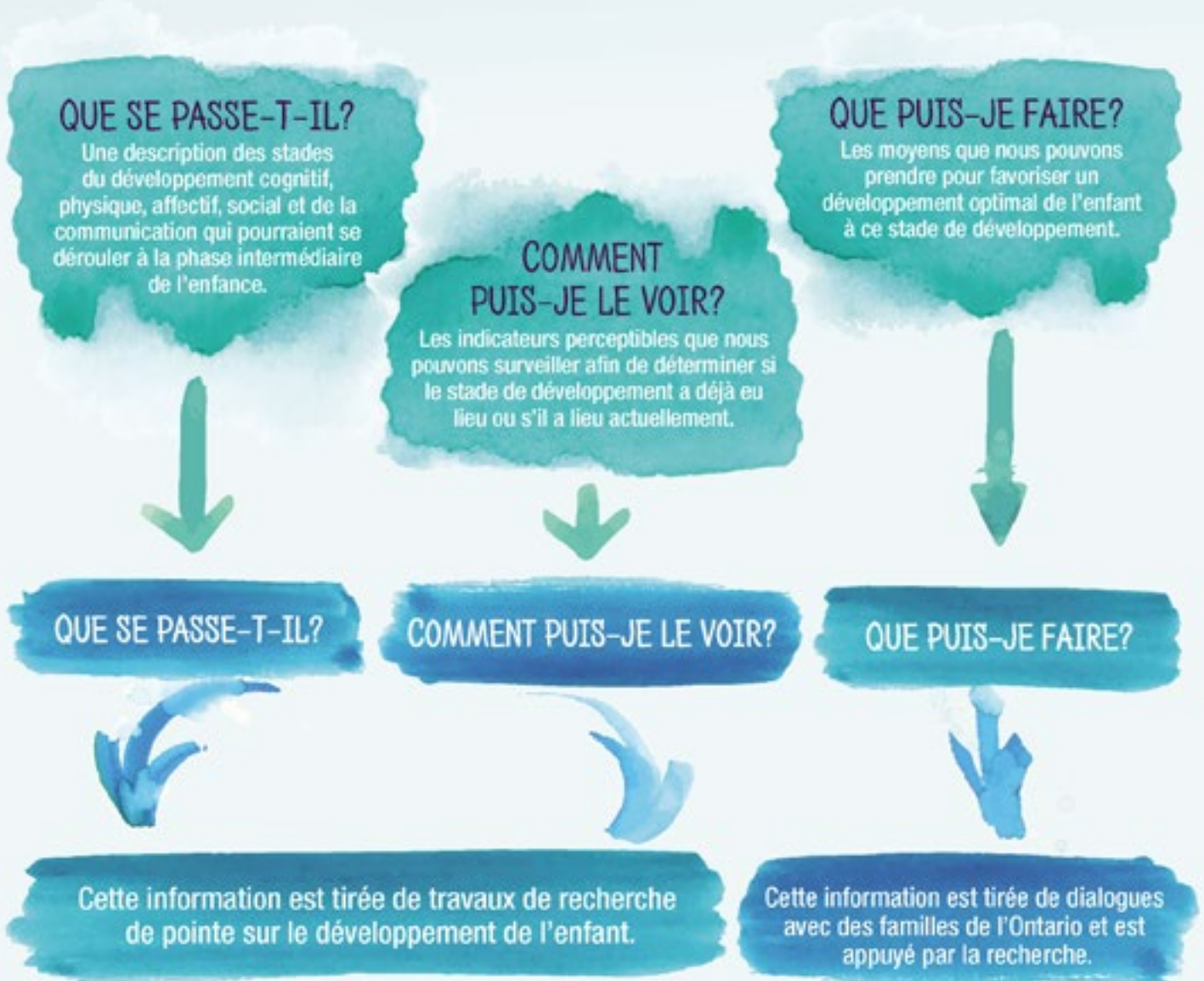
SOUTENIR LES ENFANTS DES PREMIÈRES NATIONS, DES MÉTIS ET DES INUITS

Lorsqu'ils offrent un soutien aux enfants membres des Premières Nations, métis et inuits, les fournisseurs de services et les autres personnes qui travaillent avec des enfants devraient éviter de faire des suppositions. Les familles et les communautés autochtones sont les mieux placées pour définir leurs propres besoins ainsi que les soutiens dont ils ont besoin pour s'épanouir. Le droit à l'autodétermination des Autochtones devrait également être respecté par les fournisseurs de services non autochtones. Par exemple, lorsqu'il s'agit de créer et d'offrir des services aux enfants et aux familles autochtones, les partenaires membres des Premières Nations, métis et inuits pertinents devraient toujours participer à la conception et à la mise au point du programme. Un élément crucial de cette participation consistera à former des partenariats avec les organisations autochtones locales et avec les communautés des Premières Nations qui représentent les intérêts des communautés autochtones qui sont servies. Les fournisseurs de services et les autres personnes qui travaillent avec des enfants et des familles autochtones devraient aussi être attentifs à la diversité des cultures et des normes autochtones et les respecter. À titre d'exemple, évitez de généraliser les pratiques culturelles des Premières Nations lorsque vous êtes au service des familles et des enfants inuits et n'oubliez pas qu'il y a de nombreuses différences entre les cultures des Métis et des Premières Nations.



L'ORGANISATION DES FEUILLES DE ROUTE

Les feuilles de route sont invariablement organisées en trois colonnes et elles ont été conçues pour répondre aux trois questions clés correspondantes que nous pouvons nous poser sur les principaux stades de développement :





LE DÉVELOPPEMENT COGNITIF

Le développement du cerveau et l'assimilation

Que se passe-t-il?	Comment puis-je le voir?	Que puis-je faire?
Le cerveau subit une « explosion » sur le plan du développement et il est sensible aux expériences.	- Les enfants sont influencés par leurs expériences et leur capacité de créer et d'assimiler de l'information est tributaire de leurs interactions positives et de la satisfaction de leurs besoins de base. - Ils sont plus aptes à s'adapter et à changer.	- Veillez à ce qu'ils aient un régime alimentaire sain qui est compatible avec le Guide alimentaire canadien — <i>Premières Nations, Inuit et Métis</i>. - Insistez sur le sommeil — les enfants qui sont à la phase intermédiaire fonctionnent mieux lorsqu'ils ont une période de sommeil ininterrompue de neuf à 11 heures chaque nuit. - Veillez à ce qu'ils se sentent en sécurité et à ce qu'ils ne subissent pas un stress inutile. S'ils ont vécu des niveaux de stress élevés, aidez-les à en parler et élaborer des stratégies d'adaptation. Faites appel à des soutiens supplémentaires, au besoin.
Leur cerveau fonctionne plus efficacement et plus rapidement.	- Les enfants apprennent de nouvelles informations et aptitudes plus rapidement qu'auparavant. - Ils sont plus aptes à comprendre de nouveaux concepts et ils peuvent résoudre des problèmes plus complexes. - Plus ils auront d'expériences, plus leur cerveau se développera.	Organisez-vous pour qu'ils participent régulièrement à une gamme d'activités, comme les arts, la musique, le sport, passer du temps dans la nature et apprendre une langue seconde.
Leurs aptitudes sensorielles et visuo-spatiales s'améliorent.	- Les enfants ont terminé le développement de la vue, de l'ouïe et du toucher de base. - Ils sont mieux en mesure de comprendre, d'organiser et d'utiliser des informations et des outils visuels complexes. - Leur capacité de juger les rapports spatiaux et leur perception de la profondeur s'améliorent.	- Utilisez des éléments visuels lorsque vous leur enseignez. - Encouragez les enfants qui sont à la phase intermédiaire à bâtir des choses, comme jouer avec des blocs. - Procurez-leur un espace organisé pour les travaux scolaires. - Consultez un optométriste si vous avez des préoccupations au sujet de leur vision.

LE DÉVELOPPEMENT COGNITIF

Le développement du cerveau et l'assimilation

Que se passe-t-il?	Comment puis-je le voir?	Que puis-je faire?
Leur mémoire s'améliore.	• Les enfants sont plus aptes à se souvenir des événements et des expériences passés. • Ils peuvent porter attention plus longtemps. • Ils peuvent être attentifs à plusieurs réflexions et idées en même temps. • Ils peuvent mieux réfléchir à ce qu'ils font et à ce qu'ils désirent accomplir.	• Gardez les instructions courtes et répétez-les au besoin. • Aidez les enfants à améliorer leur mémoire en utilisant des rimes et des acronymes, encouragez-les à paraphraser des événements et des histoires, à dresser des listes et à prendre des notes.
Leur capacité de raisonner et de penser de façon abstraite s'améliore graduellement.	• Durant les années intermédiaires, les enfants sont mieux à même de comprendre la logique, la relation de cause à effet et de déceler des tendances. • Pendant cette période, la capacité de raisonnement et la capacité de pensée abstraite continuent de se développer. • Vers la fin des années intermédiaires, ils sont plus aptes à assimiler de l'information, à raisonner, à penser de façon abstraite, à prendre des décisions et à prendre en considération des problèmes complexes et hypothétiques. • Ils développent la « métacognition » — la capacité de réfléchir à leur propre pensée.	• N'ayez pas peur de lancer des défis aux enfants — donnez-leur la chance de réfléchir à des questions complexes et d'en parler. • Demandez aux enfants pourquoi ils pensent et ils font des choses — écoutez et validez leur raisonnement. • Lorsque vous constatez qu'ils utilisent une bonne logique et un bon raisonnement pour venir à bout d'un problème, soulignez-le — améliorez leur confiance à l'égard de leur propre intelligence.

LE DÉVELOPPEMENT COGNITIF

Les capacités d'apprentissage et de raisonnement

Que se passe-t-il?	Comment puis-je le voir?	Que puis-je faire?
Ils développent leurs capacités d'apprentissage et ils élaborent des stratégies.	• Ils sont généralement motivés et excités d'apprendre et ils « apprennent à apprendre » en étudiant, en s'exerçant et en tirant des leçons de leurs erreurs. • Ils deviennent conscients de leurs propres forces et difficultés en tant qu'apprenants. • Ils trouvent des solutions originales, astucieuses et pratiques à des problèmes.	• Intéressez-vous à ce que les enfants apprennent à l'école. • Créez des occasions différentes afin qu'ils puissent apprendre avec vous et également en passant du temps seuls. • Ils veulent être comme vous. Montrez-leur que vous aimez apprendre de nouvelles choses. • Encouragez les enfants à se joindre à un club ou un groupe de devoirs.
Leur capacité à se concentrer est encore faible, mais elle s'améliore.	• Les enfants sont mieux en mesure de porter attention et de rester concentrés sur la tâche, mais ils peuvent encore être facilement distraits — le multitâche peut s'avérer difficile. • Ils peuvent accomplir des tâches plus rapidement et d'une manière plus uniforme.	• Encouragez les enfants à faire une chose à la fois et limitez les distractions au minimum. • Faites preuve de prudence à l'égard de la surstimulation par les médias ou d'autres activités qui nécessitent un degré élevé de concentration prolongée, car les enfants peuvent se sentir dépassés. • Encouragez-les à s'exercer et à répéter et donnez-leur des occasions pour le faire.
Leurs habiletés en numératie et en littératie continuent de se développer.	• Tout au long des années intermédiaires, les enfants lisent de mieux en mieux, et vers la fin de la phase intermédiaire de l'enfance, la plupart d'entre eux devraient posséder de bonnes aptitudes à la lecture. • Dans le même ordre d'idées, pendant cette période, leurs aptitudes fondamentales en mathématiques — additionner, soustraire, multiplier et diviser — s'améliorent. • Ils se sentent à l'aise de faire, de décrire et de comparer des mesures de la longueur, de la superficie, du volume, de la masse et du temps. • Ils utilisent mieux les ordinateurs.	• Encouragez la lecture chaque fois que vous le pouvez. • Trouvez des moyens intéressants pour les amener à exercer et à améliorer leurs aptitudes en mathématiques. • Favorisez une utilisation saine et adéquate des ordinateurs et de la technologie. (Obtenez de plus amples renseignements à la page 23.)

LE DÉVELOPPEMENT COGNITIF

Les capacités d'apprentissage et de raisonnement

Que se passe-t-il?	Comment puis-je le voir?	Que puis-je faire?
Leurs aptitudes pour le raisonnement critique se forment.	• Les enfants peuvent concevoir des plans, recueillir de l'information et s'en servir pour tirer des conclusions et planifier les prochaines étapes. • Ils peuvent comprendre des instructions et des stratégies plus complexes. • Ils tirent des leçons de leurs erreurs et ils réfléchissent à ce qu'ils auraient pu faire différemment. • Ils trouvent des idées, ils font des expériences et ils font appel à leur pensée critique afin d'examiner et de régler des problèmes.	• Concevez des projets et des tâches à court terme que les enfants peuvent planifier et accomplir. • Mettez-les au défi avec des casse-tête et des jeux qui sollicitent la réflexion et la logique. • Demandez-leur « Qu'en penses-tu? » devant un problème et encouragez-les à trouver plus d'une solution possible. • Amenez les enfants qui sont à la phase intermédiaire à participer à la planification et à l'établissement des priorités.

LE DÉVELOPPEMENT COGNITIF

L'apprentissage comportemental

Que se passe-t-il?	Comment puis-je le voir?	Que puis-je faire?
Leur capacité à prendre conscience de leur comportement et à le maîtriser est limitée, mais elle se développe.	• Les enfants peuvent anticiper les conséquences de l'expression de leurs émotions. • Ils sont mieux en mesure de comprendre qu'ils font quelque chose de mal et plus aptes à arrêter. • Bien qu'ils recherchent encore une gratification et des récompenses immédiates, ils sont plus aptes à maîtriser, à modérer et à freiner leurs impulsions.	• Fixez des attentes à l'égard du comportement et donnez l'exemple. • Enseignez-leur des stratégies qu'ils peuvent utiliser pour maîtriser leur propre comportement, en employant des mots, en demandant de l'aide, en prenant de plus grandes inspirations, en comptant jusqu'à trois ou en choisissant de passer quelques minutes seuls. • Utilisez des stratégies, comme des systèmes de récompenses, afin d'accroître le comportement prosocial (positif, attentionné). • Veillez à ce que les enfants participent à des activités physiques régulières et à ce qu'ils passent du temps à jouer dehors. • En ce qui concerne les enfants autochtones, songez à les faire participer à des pratiques de santé et de guérison traditionnelles, notamment en s'occupant d'un jardin de plantes médicinales.
Leur capacité à évaluer les risques et les récompenses avec exactitude est limitée, mais elle continue de se développer.	• Les enfants peuvent ne pas avoir une grande maîtrise de leurs impulsions. • Ils peuvent ne pas bien comprendre les risques et les conséquences. • Ils peuvent avoir de la difficulté à repousser les récompenses immédiates en visant des objectifs à long terme.	• Parlez aux enfants de la prise de risques et de l'importance de penser aux conséquences. • Donnez-leur la possibilité de prendre des risques mesurés en leur faisant faire de l'escalade ou des sauts, en les faisant participer à de nouvelles occasions et activités sociales.



LE DÉVELOPPEMENT PHYSIQUE

La croissance et le changement physique

Que se passe-t-il?	Comment puis-je le voir?	Que puis-je faire?
Toutes les parties de leur corps grandissent.	- La croissance est relativement constante et stable durant les années intermédiaires. - Vers la fin des années intermédiaires, il y a une poussée de croissance marquée, puis la croissance ralentit. - Pour les filles, la poussée de croissance survient entre l'âge de neuf et de 13 ans (elle commence généralement à l'âge de 10 ans et atteint un pic à l'âge de 12 ans). - Pour les garçons, c'est entre l'âge de 11 et de 15 ans (elle commence à l'âge de 12 ans et atteint un pic à l'âge de 14 ans).	- Veillez à ce que les enfants aient un régime alimentaire sain qui comporte des choix alimentaires variés. - Enseignez-leur à bien manger. - Soulignez l'importance de l'exercice et donnez-leur suffisamment d'occasions pour se rapprocher de la nature. - Enseignez-leur que le sommeil est très important. - Favorisez un sommeil suffisant et de qualité. Veillez à ce qu'il y ait des règles sur l'heure du coucher et prenez bien soin qu'il n'y ait aucun appareil informatique après l'heure du coucher ou dans le lit.
Leur endurance et leur force s'améliorent lentement.	- Ils deviennent plus forts lentement et de façon constante. - Ils ont une endurance musculaire stable, mais limitée. - Ils ont du mal à endurer de longues périodes d'exercice.	- Aidez les enfants à connaître leur corps et leurs capacités physiques en leur faisant faire différentes activités. - Donnez-leur l'occasion de faire des activités physiques amusantes et sécuritaires. - Prenez soin d'éviter le surentraînement ou les mouvements répétitifs trop nombreux.
Les changements physiques associés à la puberté commencent à se manifester.	- Les garçons commencent la puberté entre l'âge de 11 et de 15 ans (à 14 ans en moyenne). - Les filles commencent la puberté entre l'âge de neuf et de 13 ans (à 12 ans en moyenne). - Ils peuvent commencer à sentir des changements dans la composition de la structure corporelle (p. ex. la graisse corporelle) ainsi que dans les caractéristiques sexuelles physiques, comme le développement des seins et la pilosité pubienne.	- La puberté peut être une période déroutante pour les enfants. Parlez-leur des changements qu'ils ressentent afin qu'ils sachent à quoi s'attendre. - La puberté suscitera probablement un plus grand désir d'intimité chez les enfants. Donnez-leur cette intimité en fixant des limites de sens commun et de sécurité.

LE DÉVELOPPEMENT PHYSIQUE

Les habiletés de mouvement et les connaissances

Que se passe-t-il?	Comment puis-je le voir?	Que puis-je faire?
Les habiletés de mouvement fondamentales s'améliorent.	• Leurs habiletés motrices fondamentales s'améliorent, comme sauter, courir, faire des torsions, se pencher, attraper et dribbler un ballon. • Ils ont une plus grande maîtrise lorsqu'ils sollicitent leurs aptitudes pour changer de vitesse, de direction et de hauteur. • Ils peuvent lancer et attraper avec une maîtrise et une précision. • Somme toute, leur vitesse, leur force, leur endurance, leur coordination oculo-manuelle et visuo-motrice, leur temps de réaction, leur équilibre et leur agilité sont meilleurs.	• Travaillez avec les enfants aux aptitudes fondamentales nécessaires pour les activités sportives et récréatives. • Si les enfants éprouvent des difficultés avec certaines habiletés motrices, incitez-les à faire des activités ou des exercices spéciaux afin de les aider à s'améliorer. • Encouragez leurs efforts. • Soulignez toujours que les activités sont destinées à être agréables et divertissantes.
Ils commencent à comprendre leur corps et leurs capacités physiques.	• Bref, ils bougent mieux. – Leurs mouvements sont guidés par des améliorations dans la perception de la profondeur. – Ils ont une meilleure posture et ils sont capables de prendre et de conserver la position désirée.	• Aidez-les à trouver des activités physiques qu'ils aiment faire et encouragez-les à y participer le plus souvent possible. • Ne les laissez pas dire qu'ils « ne sont pas bons » dans quelque chose. S'ils le font, c'est une bonne chose.

LE DÉVELOPPEMENT PHYSIQUE

Les connaissances en matière de santé et le comportement

Que se passe-t-il?	Comment puis-je le voir?	Que puis-je faire?
Ils se responsabilisent de plus en plus à l'égard de leur propre santé et de leur bien-être physique.	• Les enfants commencent à comprendre les liens entre le régime alimentaire, l'activité physique et la santé. • Ils s'intéressent davantage à la nutrition et à la saine alimentation.	• Expliquez-leur qu'ils peuvent prendre en main leur propre bien-être physique. • Amenez les enfants sur la terre et explorez la nature. Montrez-leur comment être en sécurité dans la nature et comment composer avec les terrains naturels. • Encouragez-les à faire des démarches positives pour favoriser le bien-être — en adoptant des routines quotidiennes saines, en mangeant des repas sains, en se rendant l'école à pied ou en vélo, en profitant d'une bonne nuit de sommeil. • Donnez l'exemple. Montrez-leur que vous suivez, vous aussi, une routine quotidienne saine. • Montrez-leur à préparer des repas sains. • Essayez de faire en sorte qu'ils aient entre neuf et 11 heures de sommeil de qualité ininterrompue chaque nuit.
Ils sont de plus en plus conscients de leur image corporelle et de la fréquence des comparaisons sociales.	• Les enfants deviennent conscients de leur image corporelle. • Ils peuvent se sentir gênés ou moins attirants que leurs pairs, ils peuvent se sentir normaux ou ils peuvent se sentir particulièrement attirants. • Ils peuvent sembler juger l'apparence de leurs pairs. • Ils peuvent également montrer des signes qu'ils attachent une importance sociale à être attirants.	• Comprenez que les enfants commencent à voir les autres en fonction de leur degré d'attractivité. • S'ils manifestent un manque d'assurance à l'égard de leur apparence, montrez-leur à se concentrer sur leurs atouts et leurs qualités. • Aidez-les à comprendre que l'attractivité est quelque chose de subjectif qui ne mesure pas la valeur d'une personne. • Soyez à l'affût des signes qui indiquent que les enfants sont anxieux ou déprimés, p. ex. leurs notes baissent considérablement à l'école, ils évitent leurs amis et la famille ou ils modifient leurs habitudes de sommeil ou alimentaires. • Créez un environnement sécuritaire où ils peuvent discuter ouvertement de leurs émotions, de leurs sentiments et de leurs inquiétudes.

LE DÉVELOPPEMENT PHYSIQUE

Les connaissances en matière de santé et le comportement

Que se passe-t-il?	Comment puis-je le voir?	Que puis-je faire?
Ils sont plus actifs physiquement, surtout en groupe.	• Les enfants font régulièrement une activité physique qui varie de modérée à vigoureuse. • Ils sont plus intéressés à jouer et à interagir physiquement avec leurs pairs.	• Donnez aux enfants le plus d'occasions possible d'être actifs physiquement. • Aidez-les à acquérir des habitudes qui favorisent l'activité physique toute la vie durant. • Dans la mesure du possible, pratiquez des activités physiques avec eux — jouez à des jeux, lancez un ballon, faites des randonnées pédestres ou allez nager. • Mélangez le sport organisé, le jeu non structuré et le transport actif, par exemple en intégrant la marche et le vélo à leurs activités quotidiennes. • Donnez-leur l'occasion d'être dehors et dans la nature le plus souvent possible.



LE DÉVELOPPEMENT AFFECTIF

Acquérir un sens du soi et un sentiment d'identité

Que se passe-t-il?	Comment puis-je le voir?	Que puis-je faire?
Les enfants acquièrent leur identité personnelle et explorent leur sens du soi.	• Ils commencent à se définir en fonction de leur apparence physique, de leurs préférences, de leur rendement scolaire, de leurs aptitudes athlétiques et de leurs habiletés sociales. • Cela peut engendrer des sentiments de confiance en soi et d'appartenance, mais entraîner aussi des sentiments d'insécurité. • Ils commencent à remarquer en quoi les gens se ressemblent et se différencient. • Ils commencent à penser à ce qu'ils veulent faire quand ils seront grands et à en parler.	• Répétez aux enfants qu'ils sont bons dans des domaines et aidez-les à se perfectionner dans ces disciplines-là. • Répétez aux enfants que l'on ne devrait pas juger les gens parce qu'ils sont bons dans des domaines, mais parce qu'ils sont de bonnes personnes. • Donnez-leur une foule d'occasions d'essayer différentes choses. • Lorsque vous aurez déterminé leurs domaines d'intérêt, aidez-les à participer à des activités qui touchent à ces intérêts et assurez-vous qu'ils voient que ces domaines d'intérêt sont importants pour vous. • Essayez de les mettre en contact avec des modèles et des mentors positifs, surtout ceux qui reflètent leur identité personnelle et culturelle. • Aidez-les à se familiariser avec la vérité et la réconciliation et avec l'engagement du Canada envers les peuples autochtones.

LE DÉVELOPPEMENT AFFECTIF

Acquérir un sens du soi et un sentiment d'identité

Que se passe-t-il?	Comment puis-je le voir?	Que puis-je faire?
Ils s'intéressent et ils s'associent à des identités sociales et culturelles.	• Les enfants commencent à voir que le monde est composé de groupes sociaux et culturels. • Ils s'associent et ils associent leurs pairs à un ou plusieurs groupes sociaux ou culturels. • Ils montrent qu'ils sont fiers d'acquérir un sentiment d'appartenance avec certaines personnes ou certains groupes. • Ils commencent à comprendre les valeurs qui sont importante aux groupes et aux personnes.	• L'identité culturelle est un facteur de protection pour les enfants — exposez et faites participer les enfants à leurs propres apprentissages culturels le plus souvent possible. • Racontez aux enfants l'histoire de leur famille afin qu'ils acquièrent un sentiment d'appartenance à leur culture. • Exposez les enfants aux jouets traditionnels. • Participez à des cours sur le rôle parental qui sont ancrés dans les traditions et la culture (pour les parents et les fournisseurs de soins). • Commencez à parler aux enfants, de façon positive, des différents modes de vie, modèles culturels et identités culturelles.

Acquérir un sentiment de compétence

Que se passe-t-il?	Comment puis-je le voir?	Que puis-je faire?
Les sentiments des enfants envers eux-mêmes évoluent en fonction des qualités personnelles et de la rétroaction.	• Durant les années intermédiaires, en particulier, les enfants peuvent avoir de la difficulté à faire la distinction entre vouloir être bons dans quelque chose et leurs compétences réelles. Par conséquent, ils tendent souvent à surévaluer leurs capacités. • Vers la fin des années intermédiaires, ils acquièrent un niveau d'auto-efficacité (leur croyance en leur capacité de réussir quelque chose) plus réaliste compte tenu de leur conscience de soi grandissante, de leur capacité à faire des comparaisons sociales, de l'évaluation critique de leurs compétences et des commentaires des autres. • Ils sont capables de décrire ce qu'ils aiment d'eux-mêmes, en quoi ils sont semblables à d'autres et en quoi ils sont différents des autres.	• Reconnaissez les domaines dans lesquels les enfants sont bons et encouragez-les à faire ces activités le plus souvent et le mieux possible. • Servez-vous des domaines dans lesquels ils sont bons, quels qu'ils soient, pour les aider à renforcer leur confiance en eux-mêmes. • Aidez-les à acquérir la faculté de faire une autoévaluation réaliste de leurs capacités et d'être fiers de leurs forces. • Donnez-leur des félicitations, une rétroaction positive et des encouragements lorsqu'ils sont mérités. • Soyez leur mentor. C'est l'un des meilleurs moyens de les aider à acquérir des aptitudes de leadership, une autonomie et une confiance en soi.

LE DÉVELOPPEMENT AFFECTIF

Acquérir un sentiment de compétence

Que se passe-t-il?	Comment puis-je le voir?	Que puis-je faire?
Les enfants acquièrent un sentiment d'auto-efficacité. Ils ont une confiance grandissante en leur capacité d'accomplir et d'atteindre certaines tâches et cibles.	• Ils acquièrent des habiletés sociales, physiques et scolaires et ils sont manifestement fiers de ces nouvelles capacités.	• Aidez les enfants à comprendre leurs forces, mais aussi leurs limites. • Trouvez des moyens qui aideront les enfants à acquérir un sentiment d'accomplissement et de compétence en faisant une activité ou en sollicitant une aptitude. • Surveillez les signes qui indiquent qu'ils perdent leur motivation. Trouver des moyens d'accroître leur confiance en eux-mêmes et leurs habiletés, notamment en leur confiant des responsabilités qu'ils pourront assumer. • Essayez de les mettre dans des situations où ils peuvent apprendre sans craindre d'être comparés aux autres.
Les enfants sont de plus en plus disposés à relever de nouveaux défis et ils sont même impatients de le faire.	• Ils ont la volonté de travailler fort. • Ils sont impatients de contribuer et de montrer à quel point ils sont compétents. • Ils veulent de plus en plus assumer des tâches plus complexes et les réussir. • Ils se fixent des buts très importants, ils prennent des engagements et ils acquièrent un sens de l'avenir.	• Encouragez-les à s'exercer et à travailler fort. • Fixez des buts réalistes que les enfants peuvent atteindre. • Encouragez-les à fixer leurs propres objectifs. • Encouragez les enfants à s'exercer avec les techniques qu'ils apprennent. • Montrez-leur à persévérer et à voir les échecs comme des occasions. • Donnez aux enfants l'occasion d'échouer — et d'en tirer des leçons. Montrez-leur que prendre des risques fait partie de l'apprentissage.

LE DÉVELOPPEMENT AFFECTIF

Le raisonnement moral et l'équité

Que se passe-t-il?	Comment puis-je le voir?	Que puis-je faire?
Le raisonnement moral a désormais une source de motivation externe.	Durant les années intermédiaires, les enfants passeront par des étapes évidentes de raisonnement moral : • Au début, le comportement moral est fondé sur l'intérêt personnel et la crainte des conséquences d'enfreindre les règles. • Plus tard, le comportement est orienté vers l'obtention de récompenses en agissant comme il se doit, plutôt que vers l'évitement d'une punition. • Ensuite, le comportement est motivé par une compréhension du devoir et de la justice et par une volonté d'approbation sociale.	• Soyez ferme, mais juste. • Créez un environnement chaleureux dans lequel les règles sont cohérentes et les attentes à l'égard du comportement sont élevées. • Discutez des valeurs, des questions morales et éthiques ainsi que de la responsabilité sociale. • Les enfants se débattent avec des dilemmes moraux. Donnez-leur un coup de main, mais laissez-les trouver leurs propres réponses. • Parlez avec eux et explorez leurs valeurs, comment ils peuvent s'y prendre pour être inclusifs et pour accepter la différence et la diversité.
Les enfants acquièrent une perception du bien et du mal et de ce qui est juste.	• Ils commencent à apprécier des valeurs comme l'équité, la tolérance, la compréhension et le respect. • Ils s'intéressent aux motifs des règles et ils commencent à remettre en question les règles qu'ils considèrent injustes. • Ils font parfois des suggestions pour améliorer les règles. • Ils peuvent agir équitablement et ils tiennent compte de l'équité lorsqu'ils règlent un conflit.	• Tenez les enfants responsables de leurs actes d'une manière cohérente, que ce soit à l'aide de récompenses ou de conséquences, suivant le cas. • Si un mauvais comportement entraîne des conséquences, assurez-vous que les enfants comprennent pourquoi et en quoi leur comportement était inacceptable. • Discutez des valeurs et du comportement éthique avec eux. • Déterminez les valeurs que vous partagez avec les enfants, discutez-en et expliquez-leur pourquoi elles sont importantes.

LE DÉVELOPPEMENT AFFECTIF

La régulation des émotions (la compréhension et l'expression des émotions)

Que se passe-t-il?	Comment puis-je le voir?	Que puis-je faire?
Ils ont acquis la capacité de percevoir et de comprendre l'émotion à l'intérieur d'eux-mêmes ainsi que chez les autres.	• Les enfants commencent à s'en apercevoir quand les autres sont contrariés et à comprendre pourquoi. • Ils sont conscients de leurs propres réactions aux choses. • Ils ont commencé à élaborer des stratégies afin de s'aider eux-mêmes et d'aider les autres. • Entre l'âge de cinq et de 10 ans, ils sont de plus en plus sensibles aux expressions du visage qui dénotent la surprise, le dégoût et la peur. • Entre l'âge de 10 et de 12 ans, ils sont de plus en plus sensibles aux expressions du visage qui traduisent la colère et la tristesse.	• Soyez leur modèle. Montrez aux enfants que vous êtes conscients de leurs émotions et des émotions des autres. • Aidez-les à décrire leurs émotions avec des mots, comme triste, fâché et heureux. • Donnez-leur l'occasion d'exprimer leurs émotions à travers l'art, la musique ou le mouvement. • Aidez-les à comprendre que les émotions comme la peur, la tristesse et la colère finissent par passer. • Abordez explicitement leurs anxiétés et aidez-les à les comprendre. • Certains enfants ont de la difficulté à reconnaître les indices sociaux subtils. Adoptez une approche directe et aidez-les à apprendre à reconnaître et à décrire les expressions du visage et le langage corporel.
Ils prennent conscience qu'ils peuvent avoir une influence sur leur façon de penser et de ressentir.	• Les enfants commencent à comprendre que leur façon de penser aux choses peut avoir un effet sur leur façon de se sentir. • Ils peuvent utiliser des mots pour mettre une étiquette sur leurs émotions et parler de leurs émotions. • Ils peuvent discuter de l'effet que des situations et des comportements variés ont sur la façon dont ils se sentent et ils apprennent comment mieux réagir à ces situations et comment modifier ces comportements.	• Aidez les enfants à voir le lien entre modifier leurs pensées et changer leur humeur. • Surveillez les situations dans lesquelles les enfants se blâment, blâment les autres, exagèrent leurs problèmes ou les évitent carrément. Essayez de les aider à voir ce qu'ils font.

LE DÉVELOPPEMENT AFFECTIF

La régulation des émotions (la compréhension et l'expression des émotions)

Que se passe-t-il?	Comment puis-je le voir?	Que puis-je faire?
Bien qu'elle soit limitée, leur capacité à réguler et à gérer les émotions s'améliore.	• Les enfants commencent à pouvoir réguler l'expression de leurs émotions afin d'éviter de blesser les autres ou de se protéger eux-mêmes. • Ils comprennent la différence entre ressentir une émotion et exprimer une émotion. • Ils ne ruminent plus autant et ils sont moins obsédés par les mésaventures et les difficultés.	• Donnez l'exemple en étant un modèle cohérent et fort. Montrez aux enfants que vous pouvez gérer vos émotions. • Faites en sorte que le foyer soit un environnement positif et sécuritaire. • Soyez chaleureux et affectueux avec les enfants. • Aidez les enfants en leur parlant lorsqu'ils vivent un événement émotionnel difficile. • Lorsqu'ils vivent une expérience émotionnelle, aidez les enfants à comprendre et à exprimer leurs sentiments. Parlez-leur des moyens qu'ils peuvent prendre pour composer ou pour se réconforter lorsque des émotions difficiles surgissent. • Enseignez aux enfants des techniques axées sur la pleine conscience.



LE DÉVELOPPEMENT SOCIAL

Les aptitudes sociales

Que se passe-t-il?	Comment puis-je le voir?	Que puis-je faire?
Les enfants sont de plus en plus capables de ressentir de l'empathie et d'en faire preuve.	• Les enfants qui sont à la phase intermédiaire sont de moins en moins centrés sur eux-mêmes. • Ils peuvent percevoir les sentiments et les besoins des autres et réagir à la détresse des autres personnes. • Ils sont sensibles aux besoins des autres et ils tiennent compte de ces besoins même lorsqu'ils font ce à quoi ils s'intéressent. • Ils commencent à comprendre la discrimination fondée sur la race et le sexe.	• Soyez un modèle. Montrez aux enfants que les sentiments des autres vous tiennent vraiment à cœur. • Discutez de l'intimidation avec eux en mettant l'accent sur ce que les victimes d'intimidation ressentent. • Encouragez-les à réfléchir aux questions qui touchent à l'exclusion sociale et à la justice sociale ainsi qu'aux effets qu'elles ont sur eux et sur leurs pairs.
Ils comprennent mieux les perspectives des autres.	• Les enfants qui sont à la phase intermédiaire commencent à s'apercevoir que les personnes peuvent avoir leurs propres points de vue, désirs et émotions. • Ils commencent à comprendre comment leurs paroles et leur comportement peuvent avoir une incidence sur les autres. • Ils peuvent tenir compte des intentions des autres lorsqu'ils prennent des décisions ou lorsqu'ils ont des relations avec d'autres. • Ils comprennent les conséquences de la cyberintimidation et des autres types de comportement inadéquat en ligne.	• Faites-leur savoir que les perspectives différentes sont un aspect normal de la vie. Insistez sur les aptitudes à résoudre des conflits par opposition aux attitudes qui divisent la société entre « eux » et « nous ». • Expliquez aux enfants comment leurs gestes peuvent avoir un effet sur les pensées et les sentiments des autres. • Parlez-leur des besoins, des sentiments et des désirs des amis et des membres de la famille. • Expliquez-leur à quel point il peut être facile de blesser ou d'apeurer quelqu'un en ligne.

LE DÉVELOPPEMENT SOCIAL

Les aptitudes sociales

Que se passe-t-il?	Comment puis-je le voir?	Que puis-je faire?
Ils acquièrent de meilleures compétences en résolution de conflits.	• Les enfants apprennent des stratégies pour gérer et résoudre les conflits avec les autres. • Ils sont conscients des différentes normes et attentes à l'égard des comportements déterminés par la culture et ils peuvent les apprécier. • Ils comprennent les différentes formes d'intimidation et ils sont conscients de leur impact néfaste. • Ils commencent à se comporter convenablement dans différentes situations sociales et à présenter des comportements adéquats afin d'entretenir des relations positives.	• Comme toujours, soyez un modèle. Servez-vous de vos propres actions et des gestes posés par d'autres adultes attentionnés pour montrer aux enfants à quoi un comportement social positif et à une résolution de conflit positive peuvent ressembler. • Enseignez-leur des aptitudes à résoudre des conflits qui sont adaptées à leurs besoins et à leur niveau de développement. • Si vous entendez quelqu'un dire que l'intimidation est « seulement une phase », expliquez-lui que ce ne le sera pas tant que l'enfant qui intimide n'apprendra pas comment arrêter. • Discutez des moyens que les enfants peuvent prendre pour prévenir l'intimidation et la victimisation et pour intervenir lorsqu'elles surviennent. • Discutez de l'intimidation électronique avec eux et explorez les moyens de la prévenir.

L'appartenance sociale

Que se passe-t-il?	Comment puis-je le voir?	Que puis-je faire?
Les enfants acquièrent un sentiment d'appartenance à des groupes et à des communautés.	• Ils ont des interactions positives, dans des contextes variés, avec leurs amis, les élèves plus âgés et plus jeunes et les adultes. • Ils peuvent identifier un éventail de groupes, y compris des groupes culturels auxquels ils appartiennent et dont les membres de leur famille et leurs amis font partie. • Ils apprennent à travailler en équipe afin de réaliser des activités dans un délai donné	• Encouragez les enfants à se joindre à différents types de groupes et à participer à différentes sortes d'activités en équipe. • Soulignez-leur toujours l'importance d'établir des liens avec les autres, d'être productifs et de contribuer à la société. • Assistez à des événements culturels ou à des activités sociales pour les familles qui ont des enfants ayant des besoins particuliers afin que les enfants qui ont des besoins particuliers et leur famille puissent socialiser dans une atmosphère positive et informelle.

LE DÉVELOPPEMENT SOCIAL

L'appartenance sociale

Que se passe-t-il?	Comment puis-je le voir?	Que puis-je faire?
Ils deviennent conscients des normes sociales et de la justice sociale.	• Les enfants qui sont à la phase intermédiaire commencent à apprécier les valeurs communes de la société comme la justice, l'équité et l'inclusion, la tolérance, la compréhension et le respect. • Ils ont commencé à comprendre leurs propres droits et responsabilités ainsi que ceux des autres. • Ils commencent à remettre en question les règles qu'ils estiment injustes et à faire des suggestions pour les améliorer. • Ils commencent à comprendre les différents besoins des gens et ils se servent de cette compréhension pour résoudre les conflits de manière équitable.	• Abordez des sujets comme l'éthique, la politique et la religion avec les enfants. • Aidez-les à défendre leurs propres convictions et valeurs ainsi que celles des autres. • Parlez-leur de la responsabilité familiale, sociale et communautaire.
Ils apprennent à respecter la diversité et les contextes différents.	• Les enfants ont pris conscience que les personnes ont des différences en ce qui concerne leurs pratiques culturelles et leur façon de se vêtir, de manger, d'accueillir les autres ainsi que dans leurs normes sociales. • Ils ont commencé à saisir les similitudes et les différences entre les personnes et les groupes, en particulier les groupes linguistiques, culturels et religieux. • Ils comprennent et ils valorisent l'inclusion sociale, la diversité raciale et culturelle, la diversité sexuelle et de genre ainsi que l'habileté fondée sur le sexe et le genre.	• Essayez de faire en sorte que les enfants sentent qu'ils appartiennent, peu importe le groupe ou le contexte dans lequel ils se trouvent. • Parlez-leur de l'importance d'appartenir et dites-leur à quel point l'appartenance est significative pour les autres personnes qui sont dans d'autres groupes. • Tenez des discussions sur la dignité de toutes les personnes et présentez la diversité et l'inclusion comme des valeurs fondamentales. • Soyez un modèle pour les enfants en ce qui a trait à votre façon de composer avec les autres groupes et cultures et d'en parler.
Ils deviennent socialement responsables.	• Les enfants ont commencé à comprendre que pour participer à la société, ils doivent être conscients de leurs droits et responsabilités. • Ils ont appris à contribuer et à partager la responsabilité. • Ils participent à des activités de civisme à la maison et à l'école, comme le recyclage, le compostage et la responsabilisation à l'égard des ressources. • Ils explorent les moyens à l'aide desquels ils, et les autres, peuvent s'efforcer d'améliorer leur communauté et leur environnement.	• Donnez l'exemple en matière d'inclusion sociale et encouragez la diversité. • Soyez un modèle pour les enfants en ce qui concerne votre façon de composer avec les autres groupes et cultures et d'en parler. • Encouragez l'équité et l'inclusion, peu importe le groupe ou le contexte social dans lequel ils participent. • Tenez des discussions sur la dignité de toutes les personnes et présentez l'équité et l'inclusion comme des valeurs fondamentales. • Parlez-leur des moyens qu'ils peuvent prendre pour favoriser l'équité et l'inclusion.

LE DÉVELOPPEMENT SOCIAL

Les relations avec la famille et les amis

Que se passe-t-il?	Comment puis-je le voir?	Que puis-je faire?
Ils ont commencé à développer l'autonomie de la famille, mais ils ont encore besoin d'un soutien solide	Au début des années intermédiaires : • Les enfants se construisent une identité indépendante de leurs parents ou fournisseurs de soins. • Ils passent de plus en plus de temps avec leurs pairs, d'autres adultes ainsi que dans des activités en dehors de la maison. Vers la fin des années intermédiaires : • Ils sont plus désireux et disposés d'avoir une plus grande autonomie et indépendance. • Ils expriment des attitudes et des croyances qui sont différentes de celles de leurs parents ou fournisseurs de soins. • Ils veulent plus de liberté, de responsabilités et de droits.	• Assurez un encadrement qui est chaleureux et sécuritaire, mais également ferme et structuré, avec des règles cohérentes et des attentes élevées à l'égard du comportement et de la conduite personnelle. • Faites des activités ensemble en tant que famille ou famille élargie afin de garder les enfants engagés : – Songez à des activités traditionnelles ou culturelles. – Faites des promenades familiales ou des randonnées en voiture afin d'explorer de nouveaux lieux ensemble. • Créez un environnement sécuritaire dans lequel les enfants peuvent discuter ouvertement de leurs émotions, leurs sentiments et leurs préoccupations. • Encouragez les enfants à résoudre des problèmes par eux-mêmes, à penser en gardant un œil critique et à explorer des idées de manière interactive. • À mesure qu'ils gagnent en maturité, donnez-leur une responsabilité, une autonomie et un leadership de plus en plus grands (p. ex. tenez un tableau de tâches). • Commencez à enseigner la responsabilité financière aux enfants à partir d'un jeune âge en ouvrant un compte de banque pour eux. • Trouvez un juste équilibre entre votre volonté de les superviser et la nécessité d'encourager leur désir grandissant d'explorer des relations en dehors de la maison. • Parlez-leur des personnes vers lesquelles ils peuvent se tourner s'ils ont besoin d'aide pour régler un problème. Incluez des contextes variés, y compris à la maison et à l'école.

LE DÉVELOPPEMENT SOCIAL

Les relations avec la famille et les amis

Que se passe-t-il?	Comment puis-je le voir?	Que puis-je faire?
Ils tissent des liens étroits et importants.	• Les enfants se mettent à former des amitiés plus intimes. • Ils ont commencé à présenter les comportements adéquats pour entretenir des relations positives. • Leur sens du soi et leur conscience de leur propre valeur sont maintenant associés, en partie, à des valeurs et à des normes collectives. • Ils accordent une plus grande priorité aux activités sociales avec leurs pairs, à l'acceptation de leurs pairs et à leur propre apparence.	• Essayez d'enseigner aux enfants l'importance du respect, des amitiés réciproques. • Encouragez-les à toujours être attentifs à leurs valeurs et à leur éthique et gardez ouvertes les voies de communication afin que les enfants puissent se confier à leurs parents lorsque leurs valeurs sont remises en question ou lorsqu'ils ont besoin d'aide. • Discutez de leurs amis avec eux, en définissant ce qu'est un bon ami. • Parlez-leur du rôle des émotions dans les relations interpersonnelles. • Surveillez leurs amitiés et leurs interactions avec leurs pairs autant que vous le pouvez.
Ils participent à des petits et des plus grands groupes de pairs.	• Ils acquièrent le sentiment de faire partie de réseaux d'enfants, d'amis et de connaissances plus grands. • Ils ont différents groupes d'amis. • Ils sont capables de discuter de leurs différents groupes d'amis et de leur place dans ces groupes.	• Parlez aux enfants de la dynamique du groupe. • Encouragez-les à explorer différents types d'amis et groupes d'amis. • Les amitiés sont très importantes. Si vos enfants ont de la difficulté à se faire des amis, essayez de les mettre dans des situations, comme des activités sportives ou après l'école, dans lesquelles ils auront des interactions avec d'autres enfants.

LE DÉVELOPPEMENT SOCIAL

Les relations avec la famille et les amis

Que se passe-t-il?	Comment puis-je le voir?	Que puis-je faire?
Ils acquièrent les fondements d'une relation amoureuse saine.	Au début des années intermédiaires : • Les enfants sont de plus en plus conscients de l'identité sexuelle. • Ils forment des amitiés de grande qualité et ils sont acceptés dans un groupe de pairs qui ont principalement le même sexe. • Un certain nombre d'entre eux commencent à avoir des interactions avec le sexe opposé et sont plus conscients des relations amoureuses. Vers la fin des années intermédiaires : • Ils commencent à avoir des sentiments amoureux. • Ils comprennent les relations amoureuses et ce qui les distinguent des amitiés. • Un certain nombre d'entre eux se font une petite amie ou un petit ami, souvent au sein d'un plus grand groupe de pairs. • Ils participent à des groupes de pairs mixtes au sein desquels ils deviennent plus habiles.	• Donnez-leur l'exemple d'un comportement qui entretient une relation saine — montrez-leur à quel point le respect et la gentillesse sont importants dans une relation entre deux personnes. • Veillez à ce qu'ils reçoivent une éducation sur les relations et la sexualité. • Parlez-leur des relations amoureuses et questionnez-les sur leurs sentiments et leurs expériences. • Parlez-leur du consentement, de la pression de se conformer et de la violence dans les fréquentations. • Faites en sorte qu'ils sachent comment parler à un adulte s'ils sont conscients d'une relation inappropriée, malsaine ou violente. • Gardez l'esprit ouvert à l'égard de l'auto-identité et de la fluidité des genres chez les enfants.



LE DÉVELOPPEMENT DE LA COMMUNICATION

La langue et la littératie

Que se passe-t-il?	Comment puis-je le voir?	Que puis-je faire?
Ils maîtrisent mieux le vocabulaire et la langue.	• Les enfants parlent avec aisance sans commettre d'erreurs d'articulation. • Les enfants qui sont sourds ou qui ont une déficience auditive se servent du langage des signes avec confiance. • Les enfants qui ont des aptitudes verbales limitées ou inexistantes peuvent se servir d'un appareil de communication avec confiance. • Leur vocabulaire s'enrichit et ils peuvent employer des phrases de plus en plus longues et complexes. • Ils peuvent défendre leur point de vue dans une conversation en donnant des raisons, en expliquant les choix et en posant des questions.	• Écoutez les enfants lorsqu'ils communiquent et montrez-leur que ce qu'ils ont à dire vous intéresse. • Encouragez-les à vous parler de leurs expériences et de leurs opinions. • Utilisez des questions incitatives comme « et? » ou « continue » afin de prolonger les conversations et incitez-les à terminer leurs pensées. • Faites participer les enfants inuits à des programmes, des activités et des événements qui portent sur la culture et la langue inuktitut.
Leurs aptitudes en littératie et leurs compétences de base comme la lecture, l'écriture, l'orthographe et la dactylographie s'améliorent.	• Tout au long des années intermédiaires, les enfants écrivent mieux, sur le papier comme à l'ordinateur. • Ils deviennent progressivement meilleurs pour lire sans aide et pour s'attaquer aux mots inconnus. • Ils apprennent à épeler les mots qu'ils emploient souvent en premier et ils utilisent des modèles d'épellation connus afin d'essayer d'épeler les mots qu'ils ne connaissent pas.	• Faites la lecture aux enfants le plus souvent que vous le pouvez. • Encouragez-les à lire des choses qui les intéressent et à lire à haute voix. • Encouragez-les à lire le plus souvent possible et intéressez-vous activement à tout ce qu'ils écrivent.

LE DÉVELOPPEMENT DE LA COMMUNICATION

La langue et la littérature

Que se passe-t-il?	Comment puis-je le voir?	Que puis-je faire?
Ils commencent à comprendre et à utiliser des concepts linguistiques complexes et nuancés.	- Ils peuvent comprendre des histoires qui sont de plus en plus complexes. - Ils peuvent déterminer quand une information est une opinion par opposition à un fait. - Ils peuvent exprimer des idées qui sont compliquées et utiliser des expressions familières.	- Incitez les enfants à discuter et à débattre. - Expliquez l'utilisation des mots qui ont plusieurs sens. - Lorsque vous expliquez de nouveaux concepts, essayez de les associer à des choses ou des idées qu'ils connaissent déjà. - Encouragez les enfants à apprendre à se servir de la bibliothèque et d'Internet pour faire des recherches.

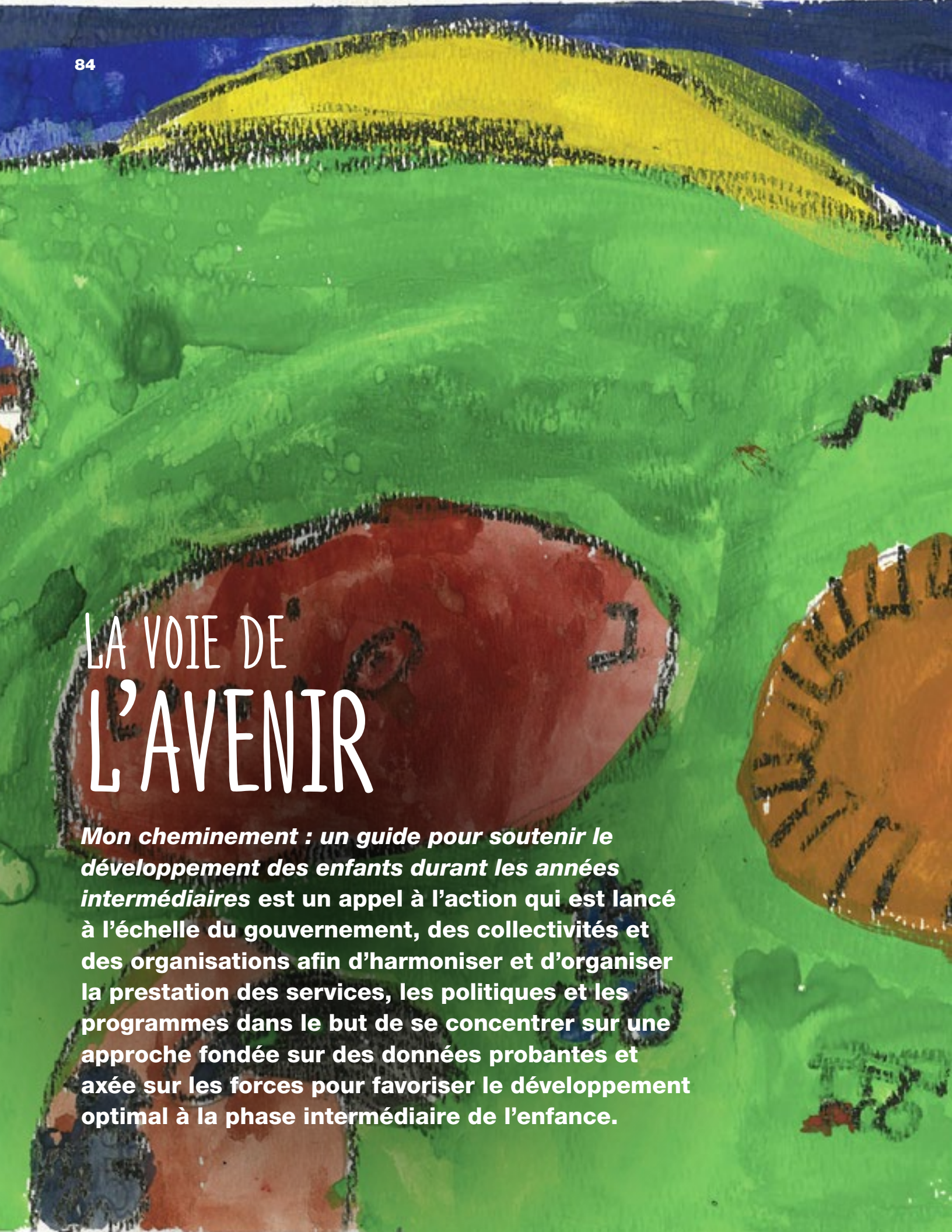
La communication

Que se passe-t-il?	Comment puis-je le voir?	Que puis-je faire?
Leurs aptitudes pour la communication verbale et non verbale, comme parler, écouter et s'exprimer dans le langage des signes, s'améliorent.	- Les enfants communiquent avec les autres d'une manière plus évoluée et pour des raisons variées. - Ils ont commencé à essayer d'exprimer et de communiquer des idées et des sentiments précis à des publics particuliers ou dans des buts particuliers. - Ils sont capables de persuader en présentant un argument bien formé et convaincant. - Ils peuvent utiliser des aides visuelles pour présenter de l'information d'une manière intéressante.	- Encouragez-les à communiquer et soyez réceptifs à la communication qu'ils amorcent. - Utilisez des questions incitatives comme « et? » ou « continue » afin de prolonger les conversations et incitez-les à terminer leurs pensées. - Encouragez-les à employer leur langue maternelle ou leur langue autochtone traditionnelle et aidez-les à apprendre une langue seconde.
Leurs aptitudes à texter et à communiquer à l'aide des médias s'améliorent.	- Les enfants expriment des idées en utilisant différents médias et matériels. - Ils tentent de communiquer des idées, des concepts, des observations, des sentiments et des expériences en se servant de l'art. - Ils utilisent efficacement les technologies d'information et de communication pour faire des recherches et pour communiquer leurs pensées. - Ils composent et envoient des messages électroniques.	- Exposez-les à d'autres formes de médias, comme la vidéo, l'animation et le textage. - Encouragez-les à créer des documents et des présentations imprimés. - Encouragez-les à explorer des activités en ligne tout en les surveillant afin de vous assurer qu'ils fassent des choix prudents.

LE DÉVELOPPEMENT DE LA COMMUNICATION

La communication

Que se passe-t-il?	Comment puis-je le voir?	Que puis-je faire?
Leurs aptitudes pour la communication sociale sont plus développées.	• Les enfants peuvent entamer des conversations avec des adultes et des enfants qu'ils ne connaissent pas. • Ils peuvent comprendre d'autres points de vue et montrer qu'ils sont en accord ou en désaccord avec eux. • Ils comprennent le ton et le langage corporel, les conventions sociales et la plupart des indices sociaux. • Ils peuvent faire du bavardage.	• Prenez des repas ensemble et concentrez-vous à avoir de bonnes conversations. • Rendez les conversations stimulantes, mais toujours amusantes. • Encouragez les enfants à communiquer avec d'autres enfants. • Donnez aux enfants l'occasion d'avoir différentes sortes d'interactions sociales. • Encouragez-les à amorcer la communication. • Encouragez les enfants à poser des questions et à demander de l'aide au besoin.

An abstract painting of a landscape. The background is a vibrant green, suggesting a field or grass. In the upper part, there are rolling hills; one is a bright yellow, and the others are in shades of blue and green. A large, irregular red shape, resembling a pond or a lake, is in the lower center. To the right, there's a brown, textured shape that looks like a tree or a rock. The overall style is expressive and colorful.

LA VOIE DE L'AVENIR

Mon cheminement : un guide pour soutenir le développement des enfants durant les années intermédiaires est un appel à l'action qui est lancé à l'échelle du gouvernement, des collectivités et des organisations afin d'harmoniser et d'organiser la prestation des services, les politiques et les programmes dans le but de se concentrer sur une approche fondée sur des données probantes et axée sur les forces pour favoriser le développement optimal à la phase intermédiaire de l'enfance.



UNE RESSOURCE ÉVOLUTIVE SUR LE DÉVELOPPEMENT DURANT LES ANNÉES INTERMÉDIAIRES

Nos connaissances sur le développement des enfants continuent d'évoluer. Bien que la présente ressource soit fondée sur ce que nous savons au sujet du développement optimal des enfants qui sont à la phase intermédiaire en 2017, ces connaissances continueront de grandir et de s'étendre au cours des années à venir. Compte tenu du nombre croissant d'ouvrages de recherche sur le sujet, il est important que les gouvernements, les collectivités, les fournisseurs de services et les familles soient au courant des nouvelles données probantes, approches et connaissances au fur et à mesure qu'elles deviennent disponibles. Amener les familles à participer directement aux conversations sur les moyens que nous pouvons prendre pour les aider à élever leurs enfants durant les années intermédiaires contribuera également à faire en sorte que cette ressource demeure un document évolutif qui est pertinent et personnalisé afin de répondre aux besoins changeants des enfants et des familles.

TRAVAILLER ENSEMBLE

Pour soutenir les enfants qui sont à la phase intermédiaire et leur famille, il faut une collaboration entre toutes les parties qui ont un rôle à jouer afin de favoriser leur développement optimal, y compris les gouvernements, les partenaires communautaires, les fournisseurs de services de première ligne, les aînés, les sénateurs, les gardiens du savoir traditionnel, les éducateurs, les entraîneurs ainsi que les parents et les fournisseurs de soins. Ces personnes et ces organisations possèdent des connaissances, une expertise et des perspectives exceptionnelles sur les démarches à privilégier pour favoriser le développement optimal de nos enfants à la phase intermédiaire.

Compte tenu de la complexité et de la diversité de la vie des enfants et des systèmes de services qui les soutiennent, aucune organisation ne peut à elle seule favoriser ou aborder tous les aspects du développement de l'enfant. En partenariat, par contre, nous pouvons unir nos efforts afin d'aider plus efficacement les enfants qui sont à la phase intermédiaire à se préparer à entrer dans l'adolescence armés des outils qui les aideront à réussir et à s'épanouir.

NOTES EN FIN DE TEXTE

1. Ministère des Finances de l'Ontario. (2017). *Mise à jour des projections démographiques pour l'Ontario, 2016–2041*. Ontario, Canada : Ministère des Finances. Consulté à l'adresse <http://www.fin.gov.on.ca/fr/economy/demographics/projections/projections2016-2041.pdf>.
2. Statistique Canada. (2013). Canada (Code 01) (tableau). Profile de l'Enquête nationale auprès des ménages (ENM). *Enquête nationale auprès des ménages, 2011*. Statistique Canada, n° de catalogue 99-004-XWE. Ottawa.
3. Métis Nation of Ontario, Ontario Federation of Indigenous Friendship Centres, Ontario Native Women's Association. (2014). *A Collaborative Submission Regarding a Provincial Aboriginal Children and Youth Strategy*. Ontario, Canada : Métis Nation of Ontario, Ontario Federation of Indigenous Friendship Centres, Ontario Native Women's Association. Consulté à l'adresse <http://ofifc.org/sites/default/files/content-files/ACYS-Submission%202014-09-17.pdf>.
4. Muir, N. et Bohr, Y. (2014). Contemporary practice of traditional Aboriginal child rearing: A review. *First Peoples Child and Family Review* 9: 66–79. Accessible à l'adresse : <http://journals.sfu.ca/fpcfr/index.php/FPCFR/article/view/231> [21 septembre 2015].
5. Métis Nation of Ontario, Ontario Federation of Indigenous Friendship Centres, Ontario Native Women's Association (2014). *Submission to Ontario's Minister of Children and Youth Services Regarding a Provincial Aboriginal Children and Youth Strategy* Ontario, Canada.
6. Ontario Coalition of Aboriginal People (2014). Note sommaire de l'OCAP sur la consultation sur le stratégie du MSEJ. Ontario, Canada.
7. Muir, N. et Bohr, Y. (2014). Contemporary practice of traditional Aboriginal child rearing: A review. *First Peoples Child and Family Review* 9: 66–79. Accessible à l'adresse : <http://journals.sfu.ca/fpcfr/index.php/FPCFR/article/view/231> [21 septembre 2015].
8. Simard, E. (2017). *Indigenous Wellbeing in the "Middle Years": A Thematic Outline*. Ontario, Canada : Institute for Culturally Restorative Practices.
9. Ibidem.
10. Healey, G. K., Noah, J., & Mearns, C. (2016). The Eight Ujarait (Rocks) Model: Supporting Inuit Adolescent Mental Health With an Intervention Model Based on Inuit Ways of Knowing. *International Journal of Indigenous Health*, 11(1), 92-110.
11. Ontario Native Women's Association; Ontario Federation of Indigenous Friendship Centres. (2017). *Definitions of Indigenous Health and Wellbeing*. Ontario, Canada : Ontario Native Women's Association.
12. Métis Nation of Ontario, Ontario Federation of Indigenous Friendship Centres, Ontario Native Women's Association. (2014). *A Collaborative Submission Regarding a Provincial Aboriginal Children and Youth Strategy*. Ontario, Canada : Métis Nation of Ontario, Ontario Federation of Indigenous Friendship Centres, Ontario Native Women's Association. Consulté à l'adresse <http://ofifc.org/sites/default/files/content-files/ACYS-Submission%202014-09-17.pdf>.
13. Chefs de l'Ontario et le Ontario First Nations Young Peoples Council. (2014) *Submission for the Child and Family Services Act, Review 2014/15 and Aboriginal Children and Youth Strategy*. Ontario, Canada : Chefs de l'Ontario.
14. Blanchet-Cohen, N., & Elliot, E. (2011). Young Children and Educators Engagement and Learning Outdoors: A Basis for Rights-Based Programming. *Early Education & Development*, 22(5), 757-777.
15. Métis Nation of Ontario, Ontario Federation of Indigenous Friendship Centres, Ontario Native Women's Association. (2014). *A Collaborative Submission Regarding a Provincial Aboriginal Children and Youth Strategy*. Ontario, Canada : Métis Nation of Ontario, Ontario Federation of Indigenous Friendship Centres, Ontario Native Women's Association. Consulté à l'adresse <http://ofifc.org/sites/default/files/content-files/ACYS-Submission%202014-09-17.pdf>.
16. Nations Unies. (2008). *Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones*. New York : Conseil économique et social. Consulté à l'adresse : http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_fr.pdf.
17. Simard, E. (2017). *Indigenous Wellbeing in the "Middle Years": A Thematic Outline*. Ontario, Canada : Institute for Culturally Restorative Practices.

18. Korkman, M.; Lahti-Nuuttila, P.; Laasonen, M.; Kemp, S. L. et Holdnack, J. (2013). Neurocognitive development in 5- to 16-year-old North American children: A cross-sectional study. *Child Neuropsychology*, 19,5 :516-39.
19. Jetha. M.K., Segalowitz. S.J. (2016). *Brain Development from Middle Childhood to Young Adulthood and the Implications for Behaviour*. Canada : Université Cape Breton.
20. Gruber, R., & Cassoff, J. (2014). The Interplay Between Sleep and Emotion Regulation: Conceptual Framework, Empirical Evidence and Future directions. *Current Psychiatry Reports*, 16(11), 1-9.
21. Armstrong, J. M., Ruttle, P. L., Klein, M. H., Essex, M. J., & Benca, R. M. (2014). Associations of Child Insomnia, Sleep Movement, and their Persistence with Mental Health Symptoms in Childhood and Adolescence. *Sleep*, 37(5), 901-909.
22. Shanahan, L., Copeland, W. E., Angold, A., Bondy, C. L., & Costello, E. J. (2014). Sleep Problems are Predicted by Generalized Anxiety/Depression and Oppositional Defiant Disorder. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 53(5), 550-558.
23. Chaput, J. P., Gray, C. E., Poitras, V. J., Carson, V., Gruber, R., Olds, T., & Belanger, K. (2016). Systematic Review of the Relationships Between Sleep Duration and Health Indicators in School-Aged Children and Youth. *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, 41(6), S266-S282.
24. Jetha. M.K., Segalowitz. S.J. (2016). *Brain Development from Middle Childhood to Young Adulthood and the Implications for Behaviour*. Canada : Université Cape Breton.
25. Lou, C.; Anthony, E.K.; Stone, S.; Vu, C.M.; Austin, M.J. (2006). *Assessing Child and Youth Well-Being: Implications for Child Welfare Practice*. California, USA: University of California, Berkeley. Consulté à l'adresse http://cssr.berkeley.edu/research_units/bassc/documents/BASSCChildWell-BeingFULLREPORT09.26.06.pdf.
26. Korkman, M.; Lahti-Nuuttila, P.; Laasonen, M.; Kemp, S.L.; Holdnack, J. (2013). Neurocognitive Development in 5- to 16-year-old North American children: A Cross-sectional Study. *Child Neuropsychology*, 19(5), 516-39.
27. Jetha. M.K., Segalowitz. S.J. (2016). *Brain Development from Middle Childhood to Young Adulthood and the Implications for Behaviour*. Canada : Université Cape Breton.
28. Ibidem.
29. Lou, C.; Anthony, E.K.; Stone, S.; Vu, C.M.; Austin, M.J. (2006). *Assessing Child and Youth Well-Being: Implications for Child Welfare Practice*. Californie, É.-U. : Université de Californie, Berkeley. Consulté à l'adresse http://cssr.berkeley.edu/research_units/bassc/documents/BASSCChildWell-BeingFULLREPORT09.26.06.pdf.
30. Jetha. M.K., Segalowitz. S.J. (2016). *Brain Development from Middle Childhood to Young Adulthood and the Implications for Behaviour*. Canada : Université Cape Breton.
31. Blume, L. B., & Rosario-Perez, S. (2014). Middle Childhood. In *The Wiley Blackwell Encyclopedia of Family Studies* (pp. 1442-6). Ontario, Canada : John Wiley & Sons.
32. Zembar, M. J., & Blume, L. B. (2009). *Middle Childhood Development: A Contextual Approach*. New Jersey: Prentice Hall.
33. Eccles, J. S. (1999). The development of children ages 6 to 14. *The future of children*, (p. 30-44).
34. Holmbeck, G. et Greenley, R., Franks, E. (2007). Developmental issues in evidence-based practice. *Handbook of Interventions that Work with Children and Adolescents* (p. 27-48). Accessible à l'adresse : <http://dx.doi.org/10.1002/9780470753385.ch2>.
35. Piquero, A. R., Jennings, W. G. et Farrington, D. P. (2010). On the malleability of self-control: Theoretical and policy implications regarding a general theory of crime. *Justice Quarterly*, 27(6), 803-834.
36. Steinberg, L. (2008). A social neuroscience perspective on adolescent risk-taking. *Developmental review*, 28(1), 78-106.
37. Albert, D., & Steinberg, L. (2011). Judgment and Decision Making in Adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1): 211-224.
38. Cauffman, E., Shulman, E. P., Steinberg, L., Claus, E., Banich, M. T., Graham, S. et Woolard, J. (2010). Age differences in affective decision making as indexed by performance on the Iowa Gambling Task. *Developmental Psychology*, 46(1), 193.
39. Steinberg, L., Graham, S., O'Brien, L., Woolard, J., Cauffman, E. et Banich, M. (2009). Age differences in future orientation and delay discounting. *Child Development*, 80(1), 28-44.
40. Albert, D. et Steinberg, L. (2011). Age differences in strategic planning as indexed by the Tower of London. *Child development*, 82(5), 1501-1517.

41. Steinberg, L., & Monahan, K. C. (2007). Age Differences in Resistance to Peer Influence. *Developmental Psychology*, 43(6), 1531
42. Jetha, M.K., Segalowitz, S.J. (2016). *Brain Development from Middle Childhood to Young Adulthood and the Implications for Behaviour*. Canada : Université Cape Breton.
43. Lou, C.; Anthony, E.K.; Stone, S.; Vu, C.M.; Austin, M.J. (2006) Assessing Child and Youth Well-Being: Implications for Child Welfare Practice. California, USA: Bay Area Social Services Consortium, School of Social Welfare, University of California, Berkeley. Accessible à l'adresse : http://cssr.berkeley.edu/research_units/bassc/documents/BASSCChildWell-BeingFULLREPORT09.26.06.pdf
44. MacLeod, K.B., Herold, M. (2016, juin) Mental health issues in child and youth development, second edition: Updates and focus on middle childhood. Ontario, Canada: ministère des Services à l'enfance et à la jeunesse de l'Ontario.
45. Jetha, M.K., Segalowitz, S.J. (2016). *Brain Development from Middle Childhood to Young Adulthood and the Implications for Behaviour*. Canada : Université Cape Breton.
46. Nigg, J. T. et Nagel, B. J. (2016). Commentary: Risk taking, impulsivity, and externalizing problems in adolescent development—commentary on Crone et al. 2016. *Journal of child psychology and psychiatry*, 57(3), 369-370.
47. Janssen, I. (2015). Hyper-parenting is negatively associated with physical activity among 7–12 year olds. *Preventive medicine*, 73, 55-59.
48. Steeves, V. (2014). Young Canadians in a Wired World, Phase III: Experts or Amateurs? Gauging Young Canadians' Digital Literacy Skills: MediaSmarts.
49. Ramirez, J.; Ravinder, S.; Gadiwalla, S.; Christakis, D.; Ferguson, S. (2016). Consequences of Excessive Sensory Stimulation During Development on Addiction, Impulsivity, and Attention. Seattle, WA: Seattle Children's Research Institute.
50. Janssen, I., Boyce, W. F. et Pickett, W. (2012). Screen time and physical violence in 10 to 16-year-old Canadian youth. *International journal of public health*, 57(2), 325-331.
51. MacLeod, K.B., Herold, M. (2016, juin) Mental health issues in child and youth development, second edition: Updates and focus on middle childhood. Ontario, Canada: ministère des Services à l'enfance et à la jeunesse de l'Ontario.
52. Centre for Addiction and Mental Health. (2016). *Youth, Family and Interactive Technology*. Ontario : Centre for Addiction and Mental Health; Problem Gambling Institute of Ontario.
53. Zembar, M. J. et Blume, L. B. (2009). Middle childhood development: A contextual approach. Prentice Hall.
54. Lou, 2006 Lou, C. ; Anthony, E.K.; Stone, S.; Vu, C.M.; Austin, M.J. (2006) Assessing Child and Youth Well-Being: Implications for Child Welfare Practice. California, USA: Bay Area Social Services Consortium, School of Social Welfare, University of California, Berkeley. Accessible à l'adresse : http://cssr.berkeley.edu/research_units/bassc/documents/BASSCChildWell-BeingFULLREPORT09.26.06.pdf.
55. Lu, C. & Lowewyk, K. (2016). Updated and Refined Research Synthesis on the Physical and Movement Domains (Ages 6-25). Ontario : Université Brock.
56. Ibidem.
57. Zembar, M. J., & Blume, L. B. (2009). Middle Childhood Development: A Contextual Approach. New Jersey: Prentice Hall.
58. Lu, C. & Lowewyk, K. (2016). Updated and Refined Research Synthesis on the Physical and Movement Domains (Ages 6-25). Ontario : Université Brock.
59. Ibidem.
60. Scott, S.; Hovey, A.; Fleischer, L. et Walsh, A.M. (2016, juin). Sexual development pathways for children and youth ages 6 to 25 years: Pathways for heterosexual and LGBT children and youth: A research synthesis. Ontario, Canada: ministère des Services à l'enfance et à la jeunesse de l'Ontario.
61. Zembar, M. J., & Blume, L. B. (2009). Middle Childhood Development: A Contextual Approach. New Jersey: Prentice Hall.
62. Ibidem.
63. Schonert-Reichl, K. A. (2011). Middle childhood inside and out: The psychological and social worlds of Canadian children ages 9-12 - Full report. Vancouver: University of British Columbia. Accessible à l'adresse : <http://earlylearning.ubc.ca/documents/247/>.
64. Eccles, J. S. (1999). The Development of Children Ages 6 to 14. *The Future of Children*, 9(2), 30-44.

65. Scott, S.; Hovey, A.; Fleischer, L. et Walsh, A.M. (2016, juin). Sexual development pathways for children and youth ages 6 to 25 years: Pathways for heterosexual and LGBT children and youth: A research synthesis. Ontario, Canada: ministère des Services à l'enfance et à la jeunesse.
66. Jetha, M.K., Segalowitz, S.J. (2016). *Brain Development from Middle Childhood to Young Adulthood and the Implications for Behaviour*. Canada : Université Cape Breton.
67. Lu, C. & Lowewyk, K. (2016). Updated and Refined Research Synthesis on the Physical and Movement Domains (Ages 6-25). Ontario : Université Brock.
68. Ibidem.
69. National Childcare Accreditation Council. (2008). "Supporting Children's Development", *Putting Children First*, 28 décembre.
70. Rootman, I. et Gordon-El-Bihbey, D. (2008). Vision d'une culture de la santé au Canada. Ottawa (Ontario) : Association canadienne de santé publique.
71. MacLeod, K.B., Herold, M. (2016, juin) Mental health issues in child and youth development, second edition: Updates and focus on middle childhood. Ontario, Canada: ministère des Services à l'enfance et à la jeunesse de l'Ontario.
72. Potvin-Boucher, J. T. et Malone, J. L. (2014). Facilitating Mental Health Literacy: Targeting Canadian First Nations Youth/Faciliter la littératie en santé mentale : Cibler les jeunes Canadiennes des Premières Nations. Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy (en ligne), 48(3), 343.
73. Lu, C. & Lowewyk, K. (2016). Updated and Refined Research Synthesis on the Physical and Movement Domains (Ages 6-25). Ontario : Université Brock.
74. Jetha, M.K., Segalowitz, S.J. (2016). *Brain Development from Middle Childhood to Young Adulthood and the Implications for Behaviour*. Canada : Université Cape Breton.
75. MacLeod, K.B., Herold, M. (2016, juin) Mental health issues in child and youth development, second edition: Updates and focus on middle childhood. Ontario, Canada: ministère des Services à l'enfance et à la jeunesse de l'Ontario.
76. Thomas, L., Lu, C. (2010). Differing Perspectives of Health Literacy: School Health Education, Health Care, and Public Health. Toronto, Canada : Forum of Council of University Professors and Researchers in Physical and Health Education (PHE/CUPR). Consulté à l'adresse : <http://ojs.acadiau.ca/index.php/phenex/article/viewFile/1411/1184>.
77. Simard, E. (2017). *Indigenous Wellbeing in the "Middle Years": A Thematic Outline*. Ontario, Canada : Institute for Culturally Restorative Practices.
78. Collings, P., Marten, M. G., Pearce, T., & Young, A. G. (2016). Country Food Sharing Networks, household Structure, and Implications for Understanding Food Insecurity in Arctic Canada. *Ecology of Food and Nutrition*, 55(1), 30-49.
79. Hill, Rosemary et Williams, Liana. (2009). Indigenous Natural Resource Management: Overcoming Marginalisation Produced in Australia's Current NRM Model. In Lane, M., Robinson, C., & Taylor, B. (eds.), *Contested Country: Local and Regional Natural Resources Management in Australia* (pp. 161-178). Collingwood, Australia: CSIRO Publishing.
80. Tang, K. et Jardine, C. G. (2016). Our Way of Life: Importance of Indigenous Culture and Tradition to Physical Activity Practices. *International Journal of Indigenous Health*, 11(1), 211.
81. Simard, E. (2017). *Indigenous Wellbeing in the "Middle Years": A Thematic Outline*. Ontario, Canada : Institute for Culturally Restorative Practices.
82. ParticipACTION. (2015, juin). Garder les enfants à l'intérieur : un plus grand risque! Bulletin de l'activité physique chez les jeunes de ParticipACTION. Toronto (Ontario) Canada : ParticipACTION. Accessible à l'adresse : <https://www.participaction.com/sites/default/files/downloads/Participaction%20-%202015%20Bulletin%20-%20Report%20FR.pdf>.
83. Nisbet, E. K. (2014). Canadians connect with nature and increase their well-being: Results of the 2014 David Suzuki Foundation 30x30 Nature Challenge. Nisbet, EK et Zelenski, JM (2013). The NR-6: a new brief measure of nature relatedness. *Frontiers in Psychology*, 1(4), 813-9. (CITATION PAGE 20).
84. Ontario Native Women's Association; Ontario Federation of Indigenous Friendship Centres. (2017). *Definitions of Indigenous Health and Wellbeing*. Ontario, Canada: Ontario Native Women's Association.

85. ParticipACTION. (2015, juin). Garder les enfants à l'intérieur : un plus grand risque! Bulletin de l'activité physique chez les jeunes de ParticipACTION. Toronto (Ontario) Canada : ParticipACTION. Accessible à l'adresse : <https://www.participaction.com/sites/default/files/downloads/Participaction%20-%202015%20Bulletin%20-%20Report%20FR.pdf>.
86. Ibidem.
87. Ministère du Patrimoine canadien. (2013). *Participation au sport 2010, document de recherche*. Ottawa (ON) : Ministère du Patrimoine canadien. Consulté à l'adresse http://publications.gc.ca/collections/collection_2013/pc-ch/CH24-1-2012-fra.pdf.
88. Clark, W. (2008). L'activité sportive chez les enfants. *Tendances sociales canadiennes*, 85, (été) 54-61. Consulté à l'adresse <http://www.statcan.gc.ca/pub/11-008-x/2008001/article/10573-fra.htm>.
89. ParticipACTION. (2015, juin). Garder les enfants à l'intérieur : un plus grand risque! Bulletin de l'activité physique chez les jeunes de ParticipACTION. Toronto (Ontario) Canada : ParticipACTION. Accessible à l'adresse : <https://www.participaction.com/sites/default/files/downloads/Participaction%20-%202015%20Bulletin%20-%20Report%20FR.pdf>.
90. Comité ontarien d'experts pour la santé des enfants. (2013, févr.). L'urgence d'agir : Stratégie pour des enfants en santé. N° de catalogue 017308.
91. MacLeod, K.B., Herold, M. (2016, juin) Mental health issues in child and youth development, second edition: Updates and focus on middle childhood. Ontario, Canada: ministère des Services à l'enfance et à la jeunesse de l'Ontario.
92. Keyes, K. M., Maslowsky, J., Hamilton, A. et Schulenberg, J. (2015). The great sleep recession: Changes in sleep duration among US adolescents, 1991–2012. *Pediatrics*, 135(3), 460-468.
93. Jetha, M.K., Segalowitz, S.J. (2016). *Brain Development from Middle Childhood to Young Adulthood and the Implications for Behaviour*. Canada : Université Cape Breton.
94. Gruber, R. et Cassoff, J. (2014). The interplay between sleep and emotion regulation: conceptual framework empirical evidence and future directions. *Current psychiatry reports*, 16(11), 1-9.
95. Carter, B., Rees, P., Hale, L., Bhattacharjee, D., & Paradkar, M. S. (2016). Association Between Portable Screen-based Media Device Access or Use and Sleep Outcomes: A Systematic Review and Meta-analysis. *JAMA Pediatrics*, 170(12), 1202-1208.
96. Scott, S.; Hovey, A.; Fleischer, L. ; Walsh, A. (2016, June). Sexual development pathways for children and youth ages 6 to 25 years: Pathways for heterosexual and LGBT children and youth: A research synthesis. Ontario, Canada: ministère des Services à l'enfance et à la jeunesse de l'Ontario.
97. Eccles, J. S. (1999). The Development of Children Ages 6 to 14. *The Future of Children*, 9(2), 30-44.
98. Schonert-Reichl, K. (2011a). Middle childhood inside and out: The psychological and social worlds of Canadian children ages 9-12 - Full report. Burnaby, British Columbia: University of British Columbia, 2011a. Accessible à l'adresse : <http://earlylearning.ubc.ca/documents/247/>.
99. Quick, V. M., McWilliams, R. et Byrd-Bredbenner, C. (2013). Fatty, fatty, two-by-four: weight-teasing history and disturbed eating in young adult women. *American journal of public health*, 103(3), 508-515.
100. Schonert-Reichl, K.; Smith, V.; Zaidman-Zait, A.; Hertzman, C. (2011b). Promoting children's prosocial behaviors in school: Impact of the "Roots of Empathy" program on the social and emotional competence of school-aged children. *School Mental Health*. 4:1-21. Accessible à l'adresse : <http://dx.doi.org/10.1007/s12310-011-9064-7>.
101. Bearman, S. K., Presnell, K., Martinez, E. et Stice, E. (2006). The skinny on body dissatisfaction: A longitudinal study of adolescent girls and boys. *Journal of youth and adolescence*, 35(2), 217-229.
102. Stefanone, M. A., Lackaff, D. et Rosen, D. (2011). Contingencies of self-worth and social-networking-site behavior. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 14(1-2), 41-49.
103. Schonert-Reichl, K.; Smith, V.; Zaidman-Zait, A.; Hertzman, C. (2011b). Promoting children's prosocial behaviors in school: Impact of the "Roots of Empathy" program on the social and emotional competence of school-aged children. *School Mental Health*. 4:1-21. Accessible à l'adresse : <http://dx.doi.org/10.1007/s12310-011-9064-7>.
104. Côté, J.E. (2016). The developmental pathways of self/identity and moral reasoning: Middle childhood through late adolescence. Ontario, Canada: ministère des Services à l'enfance et à la jeunesse de l'Ontario.
105. Harter S. (2005). Self-Concepts and Self-esteem, Children and Adolescents. In: *Encyclopedia of Applied Developmental Science*. California: SAGE Publications, Inc. Consulté à l'adresse : <http://dx.doi.org/10.4135/9781412950565.n368>.

106. Schonert-Reichl, K.; Smith, V.; Zaidman-Zait, A.; Hertzman, C. (2011b). Promoting children's prosocial behaviors in school: Impact of the "Roots of Empathy" program on the social and emotional competence of school-aged children. *School Mental Health*. 4:1-21. Accessible à l'adresse : <http://dx.doi.org/10.1007/s12310-011-9064-7>.
107. Côté, J.E. (2016). The developmental pathways of self/identity and moral reasoning: Middle childhood through late adolescence. Ontario, Canada: ministère des Services à l'enfance et à la jeunesse de l'Ontario.
108. Eccles, J. S. (1999). The Development of Children Ages 6 to 14. *The Future of Children*, 9(2), 30-44.
109. Côté, J.E. (2016). The developmental pathways of self/identity and moral reasoning: Middle childhood through late adolescence. Ontario, Canada: ministère des Services à l'enfance et à la jeunesse de l'Ontario.
110. Oyserman, D., Bybee, D. et Terry, K. (2003). Gendered racial identity and involvement with school. *Self and identity*, 2(4), 307-324.
111. Côté, J.E. (2016). The developmental pathways of self/identity and moral reasoning: Middle childhood through late adolescence. Ontario, Canada: ministère des Services à l'enfance et à la jeunesse de l'Ontario.
112. Rivas-Drake, D.; Seaton, E. K.; Markstrom, C.; Quintana, S.; Syed, M.; Lee, R. et Yip, T. (2014). Ethnic and racial identity in adolescence: Implications for psychosocial, academic, and health outcomes. *Child Development*, 85(1), 40-57.
113. Côté, J.E. (2016). The developmental pathways of self/identity and moral reasoning: Middle childhood through late adolescence. Ontario, Canada: ministère des Services à l'enfance et à la jeunesse de l'Ontario.
114. Eccles, J. S. (1999). The Development of Children Ages 6 to 14. *The Future of Children*, 9(2), 30-44.
115. Ibidem.
116. Holden, G. (1992). The relationship of self-efficacy appraisals to subsequent health related outcomes: A meta-analysis. *Social work in health care*, 16(1), 53-93.
117. Klassen, R.M. (2006). "Too much confidence", in: Pajares, F.; Urdan, T. (éd.). *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 181-200). Greenwich, CT, USA: Information Age Publishing.
118. Côté, J.E. (2016). The developmental pathways of self/identity and moral reasoning: Middle childhood through late adolescence. Ontario, Canada: ministère des Services à l'enfance et à la jeunesse de l'Ontario.
119. Zembar, M. J., & Blume, L. B. (2009). *Middle Childhood Development: A Contextual Approach*. New Jersey: Prentice Hall.
120. Schonert-Reichl, K. (2011). *Middle childhood inside and out: The psychological and social worlds of Canadian children ages 9-12 - Full report*. Burnaby, British Columbia: University of British Columbia. Accessible à l'adresse : <http://earlylearning.ubc.ca/documents/247/>.
121. State of Victoria Department of Education and Early Childhood Development. (2011, janvier). *Victorian early years learning and development framework - For all children from birth to eight years*. Melbourne, Australia: State of Victoria. Accessible à l'adresse : <http://www.education.vic.gov.au/Documents/childhood/providers/edcare/veyldframework.pdf/Documents/childhood/providers/edcare/veyldframework.pdf>.
122. Gentile, D. (2009). Pathological video-game use among youth ages 8 to 18: a national study. *Psychological science*, 20(5), 594-602.
123. Borgonovi, F. (2016). Video gaming and gender differences in digital and printed reading performance among 15-year-olds students in 26 countries. *Journal of adolescence*, 48, 45-61.
124. Burnam, B. et Kafai, Y. B. (2001). Ethics and the computer: children's development of moral reasoning about computer and internet use. *Journal of Educational Computing Research*, 25(2), 111-127.
125. Jetha, M.K., Segalowitz, S.J. (2016). *Brain Development from Middle Childhood to Young Adulthood and the Implications for Behaviour*. Canada : Université Cape Breton.
126. Côté, J.E. (2016). The developmental pathways of self/identity and moral reasoning: Middle childhood through late adolescence. Ontario, Canada: ministère des Services à l'enfance et à la jeunesse de l'Ontario.
127. Ibidem.
128. State of Victoria Department of Education and Early Childhood Development. (2011, janvier). *Victorian early years learning and development framework - For all children from birth to eight years*. Melbourne, Australia: State of Victoria. Accessible à l'adresse : <http://www.education.vic.gov.au/Documents/childhood/providers/edcare/veyldframework.pdf/Documents/childhood/providers/edcare/veyldframework.pdf>.
129. Pickett, K. E. et Wilkinson, R. G. (2007). Child wellbeing and income inequality in rich societies: ecological cross sectional study. *BMJ*, 335(7629), 1080.

130. Tilleczeck, K. (2016, juin). *Mental Health in the Middle Years (Age 6 -12): Intersections and directions*. Ontario, Canada: ministère des Services à l'enfance et à la jeunesse.
131. UNICEF Canada. (2016). Bilan Innocenti 13 : Document canadien d'accompagnement, Équité entre les enfants : Tableau de classement des inégalités de bien-être entre les enfants des pays riches. Toronto, Canada. Accessible à l'adresse : http://www.unicef.ca/sites/default/files/imce_uploads/images/advocacy/rc/irc13_canadian_companion_fr_web.pdf.
132. Rawana, J.S.; Flett, G.L. ; Basset-Gunter, R.; Fraser-Thomas, J.; Levin, R.L.; Mcphie, M. et coll. (2016, juin). *A systematic review of emotion regulation in middle childhood: Executive summary and final report*. Ontario, Canada: ministère des Services à l'enfance et à la jeunesse de l'Ontario.
133. Jetha. M.K., Segalowitz. S.J. (2016). *Brain Development from Middle Childhood to Young Adulthood and the Implications for Behaviour*. Canada : Université Cape Breton.
134. Blair, B. L., Perry, N. B., O'Brien, M., Calkins, S. D., Keane, S. P. et Shanahan, L. (2015). Identifying developmental cascades among differentiated dimensions of social competence and emotion regulation. *Developmental psychology*, 51(8), 1062.
135. Otterpohl, N. et Wild, E. (2015). Cross-lagged relations among parenting, children's emotion regulation, and psychosocial adjustment in early adolescence. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 44(1), 93-108.
136. Rawana, J.; Flett, G.; Basset-Gunter, R.; Fraser-Thomas, J.; Levin, R.; Mcphie, M. et coll. (2016). *A systematic review of emotion regulation in middle childhood: Executive summary and final report*. Toronto, ON, Canada: ministère des Services à l'enfance et à la jeunesse.
137. Jetha. M.K., Segalowitz. S.J. (2016). *Brain Development from Middle Childhood to Young Adulthood and the Implications for Behaviour*. Canada : Université Cape Breton.
138. Ibidem.
139. Eccles, J. S. (1999). The Development of Children Ages 6 to 14. *The Future of Children*, 9(2), 30-44.
140. Ibidem.
141. Tilleczeck, K. (2016, juin). *Mental Health in the Middle Years (Age 6 -12): Intersections and directions*. Ontario, Canada: ministère des Services à l'enfance et à la jeunesse.
142. Jetha. M.K., Segalowitz. S.J. (2016). *Brain Development from Middle Childhood to Young Adulthood and the Implications for Behaviour*. Canada : Université Cape Breton.
143. Côté, J.E. (2016). *The developmental pathways of self/identity and moral reasoning: Middle childhood through late adolescence*. Ontario, Canada: ministère des Services à l'enfance et à la jeunesse de l'Ontario.
144. Jetha. M.K., Segalowitz. S.J. (2016). *Brain Development from Middle Childhood to Young Adulthood and the Implications for Behaviour*. Canada : Université Cape Breton.
145. Ibidem.
146. National Research Council. (1984). *Development during middle childhood: The years from six to twelve*. National Academies.
147. Eccles, J. S. (1999). The Development of Children Ages 6 to 14. *The Future of Children*, 9(2), 30-44.
148. Côté, J.E. (2016). *The developmental pathways of self/identity and moral reasoning: Middle childhood through late adolescence*. Ontario, Canada: ministère des Services à l'enfance et à la jeunesse de l'Ontario.
149. Schonert-Reichl, K. (2011). *Middle childhood inside and out: The psychological and social worlds of Canadian children ages 9-12 - Full report*. Burnaby, British Columbia: University of British Columbia. Accessible à l'adresse : <http://earlylearning.ubc.ca/documents/247/>.
150. Guhn, M., Schonert-Reichl, K. A., Gadermann, A. M., Marriott, D., Pedrini, L., Hymel, S. et Hertzman, C. (2012). Well-being in middle childhood: An assets-based population-level research-to-action project. *Child Indicators Research*, 5(2), 393-418.
151. Alliance nationale pour les enfants. (2007). *National Policy Framework for Middle Childhood*. Canada. Accessible à l'adresse : <http://www.nacy.ca/sites/default/files/files/Middle%20Childhood%20Policy%20Framework.pdf>.
152. Blume LB, Rosario-Perez S. (2016). Middle childhood. *Encyclopedia of Family Studies*: John Wiley & Sons, Inc. (p. 1442-6). Accessible à l'adresse : <http://dx.doi.org/10.1002/9781119085621.wbefs330>.
153. Ibidem.
154. Olsson, C. A., McGee, R., Nada-Raja, S. et Williams, S. M. (2013). A 32-year longitudinal study of child and adolescent pathways to well-being in adulthood. *Journal of Happiness Studies*, 14(3), 1069-1083.

155. Tilleczek, K. (2016, juin). Mental Health in the Middle Years (Age 6 -12): Intersections and directions. Ontario, Canada: ministère des Services à l'enfance et à la jeunesse.
156. Weissberg, R. P., Goren, P., Domitrovich, C. et Dusenbury, L. (2013). CASEL guide effective social and emotional learning programs: Preschool and elementary school edition. Chicago, IL: CASEL. Accessible à l'adresse : <http://casel.org/wp-content/uploads/2016/01/2013-casel-guide-1.pdf>.
157. Shanker, S. (2014). Broader Measures of Success. Measuring What Matters. Toronto, Ontario, Canada: People for Education.
158. Tilleczek, K. (2016, juin). Mental Health in the Middle Years (Age 6 -12): Intersections and directions. Ontario, Canada: ministère des Services à l'enfance et à la jeunesse.
159. Crean, H. F. et Johnson, D. B. (2013). Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS) and elementary school aged children's aggression: Results from a cluster randomized trial. American journal of community psychology, 52(1-2), 56-72.
160. Greenberg, M. T. et Kusché, C. A. (1998). Preventive intervention for school-age deaf children: The PATHS curriculum. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 49-63.
161. Malti, T., Ribeaud, D. et Eisner, M. P. (2011). The effectiveness of two universal preventive interventions in reducing children's externalizing behavior: a cluster randomized controlled trial. Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 40(5), 677-692.
162. Malti, T., Ribeaud, D. et Eisner, M. (2012). Effectiveness of a universal school-based social competence program: The role of child characteristics and economic factors. International Journal of Conflict and Violence (IJCV), 6(2), 249-259.
163. Curtis, C. et Norgate, R. (2007). An evaluation of the Promoting Alternative Thinking Strategies curriculum at key stage 1. Educational Psychology in Practice, 23(1), 33-44.
164. Simard, E. (2017). *Indigenous Wellbeing in the "Middle Years": A Thematic Outline*. Ontario, Canada : Institute for Culturally Restorative Practices.
165. Kral, M. J., Idlout, L., Minore, J. B., Dyck, R. J. et Kirmayer, L. J. (2011). Unikkaaruit: Meanings of Well-Being, Unhappiness, Health, and Community Change Among Inuit in Nunavut, Canada. American journal of community psychology, 48(3-4), 426-438.
166. Meilleur départ : Le Centre de ressources. (2017). *Atuaqsijut: Following the Path, Sharing Inuit Specific Ways*. Resource for Service Providers Who Work With Parents of Inuit Children in Ontario. Toronto. Ontario. Canada : Meilleur départ : Le Centre de ressources.
167. Kral, M. J., Idlout, L., Minore, J. B., Dyck, R. J. et Kirmayer, L. J. (2011). Unikkaaruit: Meanings of Well-Being, Unhappiness, Health, and Community Change Among Inuit in Nunavut, Canada. American journal of community psychology, 48(3-4), 426-438.
168. Ibidem.
169. British Columbia Ministry of Education. (2001). BC performance standards - Social responsibility: A framework - Social responsibility - Grades 4 to 5. British Columbia. Accesible à l'adresse : http://www.bced.gov.bc.ca/perf_stands/social_resp.htm.
170. Applied Survey Research. (2014). Youth development literature review - Summary. San Jose, CA, USA: Applied Survey Research (ASR). Accessible à l'adresse : <http://www.appliedsurveyresearch.org/>.
171. Lam, C. B., McHale, S. M. et Crouter, A. C. (2012). Parent-child shared time from middle childhood to late adolescence: Developmental course and adjustment correlates. Child development, 83(6), 2089-2103.
172. Jetha, M.K. et Segalowitz, S.J. (2016). Brain development from middle childhood to young adulthood and the implications for behaviour. Ontario, Canada: ministère des Services à l'enfance et à la jeunesse de l'Ontario.
173. Applied Survey Research. (2014). Youth development literature review - Summary. San Jose, CA, USA: Applied Survey Research (ASR). Accessible à l'adresse : <http://www.appliedsurveyresearch.org/>.
174. Elgar, F. J., Craig, W. et Trites, S. J. (2013). Family dinners, communication, and mental health in Canadian adolescents. Journal of Adolescent Health, 52(4), 433-438.
175. Sax L. (2016, 21 avril). « Why do girls tend to have more anxiety than boys » dans le *New York Times*. Accessible à l'adresse : <http://nyti.ms/1WHjffD>.
176. ParticipACTION. (2015, juin). Garder les enfants à l'intérieur : un plus grand risque! Bulletin de l'activité physique chez les jeunes de ParticipACTION. Toronto (Ontario) Canada : ParticipACTION. Accessible à l'adresse : <https://www.participaction.com/sites/default/files/downloads/Participaction%20-%202015%20Bulletin%20-%20Report%20FR.pdf>.

177. American Academy of Pediatrics. (2016). Media and Children 2016 [citée le 23 avril 2016]. Accessible à l'adresse : <https://www.aap.org/en-us/advocacy-and-policy/aap-health-initiatives/pages/media-and-children.aspx>.
178. Harvey, L. (2006). Issues affecting the well-being of Canadian children in the Middle Years-6 to 12: A discussion paper. Préparé pour le Conseil canadien de développement social. Accessible à l'adresse : <http://www.nationalchildrensalliance.com/nca/pubs/2006/Issues%20Affecting%20the%20Well-Being%20of%20Canadian%20Children%20in%20the%20Middle%20Years.pdf>.
179. Cooper, C. R., Garc, C. T., Bartko, W. T., Davis, H. M., et Chatman, C. (Eds.). (2005). *Developmental Pathways through Middle Childhood: Rethinking Contexts and Diversity as Resources*. Mahwah, New Jersey: Erlbaum.
180. Bennet, S. et Gallagher, T. (2012). The delivery of education services for students who have an intellectual disability in the province of Ontario. Community Living Ontario. Accessible à l'adresse : http://www.betterschoolsbc.ca/files/files/CLO_report.pdf.
181. Cooper, C. R., Garc, C. T., Bartko, W. T., Davis, H. M., et Chatman, C. (Eds.). (2005). *Developmental Pathways through Middle Childhood: Rethinking Contexts and Diversity as Resources*. Mahwah, New Jersey: Erlbaum.
182. Levine, K.; Sutherland, D.; Cole, D. (2015). Creating a lifelong career development model (Création d'un modèle de cheminement de carrière pour la vie) (CERIC final report). Toronto, Ontario, Canada: Institut canadien d'éducation et de recherche en orientation. Accessible à l'adresse : <https://careertrek.ca/wp-content/uploads/CERIC-final-report-may20-RI-2.pdf>.
183. Eccles, J. S. (1999). The Development of Children Ages 6 to 14. *The Future of Children*, 9(2), 30-44.
184. Bios, P. (1979). *The Adolescent Passage: Developmental Issues*. New York: International Universities Press.
185. Schonert-Reichl, K. (2011a). Middle childhood inside and out: The psychological and social worlds of Canadian children ages 9-12 - Full report. Burnaby, British Columbia: University of British Columbia, 2011a. Accessible à l'adresse : <http://earlylearning.ubc.ca/documents/247/>.
186. MacLeod, K.B., Herold, M. (2016, juin) Mental health issues in child and youth development, second edition: Updates and focus on middle childhood. Ontario, Canada: ministère des Services à l'enfance et à la jeunesse de l'Ontario.
187. Eccles, J. S. (1999). The Development of Children Ages 6 to 14. *The Future of Children*, 9(2), 30-44.
188. Jetha, M.K., Segalowitz, S.J. (2016). *Brain Development from Middle Childhood to Young Adulthood and the Implications for Behaviour*. Canada : Université Cape Breton.
189. Bennet, S. et Gallagher, T. (2012). The delivery of education services for students who have an intellectual disability in the province of Ontario. Community Living Ontario. Accessible à l'adresse : http://www.betterschoolsbc.ca/files/files/CLO_report.pdf.
190. Côté, J.E. (2016). The developmental pathways of self/identity and moral reasoning: Middle childhood through late adolescence. Ontario, Canada: ministère des Services à l'enfance et à la jeunesse de l'Ontario.
191. Masten, A. S. et Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American psychologist*, 53(2), 205.
192. Applied Survey Research. (2014). Youth development literature review - Summary. San Jose, CA, USA: Applied Survey Research (ASR). Accessible à l'adresse : <http://www.appliedsurveyresearch.org/>.
193. Eccles, J. S. (1999). The Development of Children Ages 6 to 14. *The Future of Children*, 9(2), 30-44.
194. Blume, L. B. et Rosario-Perez, S. (2014). Middle Childhood. John Wiley & Sons, Inc., (p. 1442-6).
195. Masten, A. S. et Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American psychologist*, 53(2), 205.
196. Eccles, J. S. (1999). The Development of Children Ages 6 to 14. *The Future of Children*, 9(2), 30-44.
197. Cooper, C. R., Garc, C. T., Bartko, W. T., Davis, H. M. et Chatman, C. (éd.). (2006). *Developmental pathways through middle childhood: Rethinking contexts and diversity as resources*. Psychology Press.
198. Harvey, L. (2006). Issues affecting the well-being of Canadian children in the Middle Years-6 to 12: A discussion paper. Préparé pour le Conseil canadien de développement social.
199. Tilleczeck, K. (2016, juin). Mental Health in the Middle Years (Age 6 -12): Intersections and directions. Ontario, Canada: ministère des Services à l'enfance et à la jeunesse.

200. Bauminger, N., Solomon, M., Aviezer, A., Heung, K., Gazit, L., Brown, J. et Rogers, S. J. (2008). Children with autism and their friends: A multidimensional study of friendship in high-functioning autism spectrum disorder. *Journal of abnormal child psychology*, 36(2), 135-150.
201. Jetha, M.K., Segalowitz, S.J. (2016). *Brain Development from Middle Childhood to Young Adulthood and the Implications for Behaviour*. Canada : Université Cape Breton.
202. Ibidem.
203. Applied Survey Research. (2014). Youth development literature review - Summary. San Jose, CA, USA: Applied Survey Research (ASR). Accessible à l'adresse : <http://www.appliedsurveyresearch.org/>.
204. Voir ⁴³ pour MacLeod (2016).
205. Connolly, J.; Wincetack, K.; Baird, K.; Joly, L.; Asghari, M. (2016). Development of romantic relationships: Childhood, adolescence and young adulthood. Ontario, Canada: ministère des Services à l'enfance et à la jeunesse de l'Ontario.
206. Perry, A. et Weis, J. (2014). Canadian children with severe developmental disabilities: A survey of health, well-being and social inclusion. (Great Outcomes for Children Impacted by Severe Developmental Disabilities). Accessible à l'adresse : <http://www.go4childds.ca>.
207. Blake, J. J., Kim, E. S., Lund, E. M., Zhou, Q., Kwok, O. M. et Benz, M. R. (2016). Predictors of bully victimization in students with disabilities: A longitudinal examination using a national data set. *Journal of Disability Policy Studies*, 26(4), 199-208.
208. MacLeod, K.B., Herold, M. (2016, juin) Mental health issues in child and youth development, second edition: Updates and focus on middle childhood. Ontario, Canada: ministère des Services à l'enfance et à la jeunesse de l'Ontario.
209. Ibidem.
210. Connolly, J.; Wincetack, K.; Baird, K. ; Joly, L.; Asghari, M. (2016). Development of romantic relationships: Childhood, adolescence and young adulthood. Ontario, Canada: ministère des Services à l'enfance et à la jeunesse de l'Ontario.
211. Ibidem.
212. Ibidem.
213. Ibidem.
214. Ibidem.
215. Simard, E. (2017). *Indigenous Wellbeing in the "Middle Years": A Thematic Outline*. Ontario, Canada : Institute for Culturally Restorative Practices.
216. Ibidem.
217. Mayberry, R. I., Lock, E. et Kazmi, H. (2002). Development: Linguistic ability and early language exposure. *Nature*, 417(6884), 38-38.
218. Ibidem.
219. Davies D. (2011). Child development: A practitioner's guide: Third Edition. New York, NY, USA: Guilford Press. Accessible à l'adresse : <http://www.guilford.com/books/Child-Development/Douglas-Davies/9781606239094>.
220. Ibidem.
221. Ibidem.
222. Ibidem.
223. Ball, J. (2007). Aboriginal young children's language and literacy development: Research evaluating progress, promising practices, and needs. Manuscript prepared for the Canadian Language and Literacy Networked Centre of Excellence, National Literacy Strategy. Extrait de l'adresse : <http://www.ecdip.org>.
224. Kovacs, P. (2009). Synthesis Report of the Aboriginal Learning Knowledge Centre's Literature Reviews: Responsive Educational Systems. Conseil canadien sur l'apprentissage.
225. Simard, E. (2017). *Indigenous Wellbeing in the "Middle Years": A Thematic Outline*. Ontario, Canada : Institute for Culturally Restorative Practices.
226. Waddell, C.; Shepherd, C.; Schwartz, C.; Barican, J. (2014). Improving the mental health of BC's children and youth. Accessible à l'adresse : <http://childhealthpolicy.ca/wp-content/uploads/2014/06/14-06-17a-Waddell-Talk-2014.06.16.pdf>.
227. MacLeod, K.B., Herold, M. (2016, juin) Mental health issues in child and youth development, second edition: Updates and focus on middle childhood. Ontario, Canada: ministère des Services à l'enfance et à la jeunesse de l'Ontario.
228. Tilleczek, K. (2016, juin). Mental Health in the Middle Years (Age 6 -12): Intersections and directions. Ontario, Canada: ministère des Services à l'enfance et à la jeunesse.
229. Ibidem.

230. Applied Survey Research. (2014). Youth development literature review - Summary. San Jose, CA, USA: Applied Survey Research (ASR). Accessible à l'adresse : <http://www.appliedsurveyresearch.org/>.
231. Lipman, E. L. et Boyle, M. H. (2008). Linking poverty and mental health : A lifespan view (Le lien entre la pauvreté et la santé mentale : de l'enfance à l'âge adulte), septembre 2008. Ottawa, Ontario, Canada: Centre d'excellence provincial au CHEO en santé mentale des enfants et des ados (Centre d'excellence de l'Ontario en santé mentale des enfants et des adolescents).
232. MacLeod, K.B., Herold, M. (2016, juin) Mental health issues in child and youth development, second edition: Updates and focus on middle childhood. Ontario, Canada: ministère des Services à l'enfance et à la jeunesse de l'Ontario.
233. Ibidem.

MON cheminement

UN GUIDE POUR SOUTENIR LE DÉVELOPPEMENT
DES ENFANTS DURANT LES ANNÉES INTERMÉDIAIRES

Apprenez-en plus sur le développement des enfants et des jeunes à
www.Ontario.ca/anneesintermediaires



Ministère des Services à l'enfance
et à la jeunesse
Ligne INFO de ServiceOntario
Édifice Macdonald M-1B114
900, rue Bay
Toronto ON M7A 1N3
Canada

Téléphone sans frais : 1 866 821-7770
ATS : 1 800 387-5559
Courrier électronique : mcsinfo@mcys.gov.on.ca
www.ontario.ca/msej

© Imprimeur de la reine pour l'Ontario, 2017

