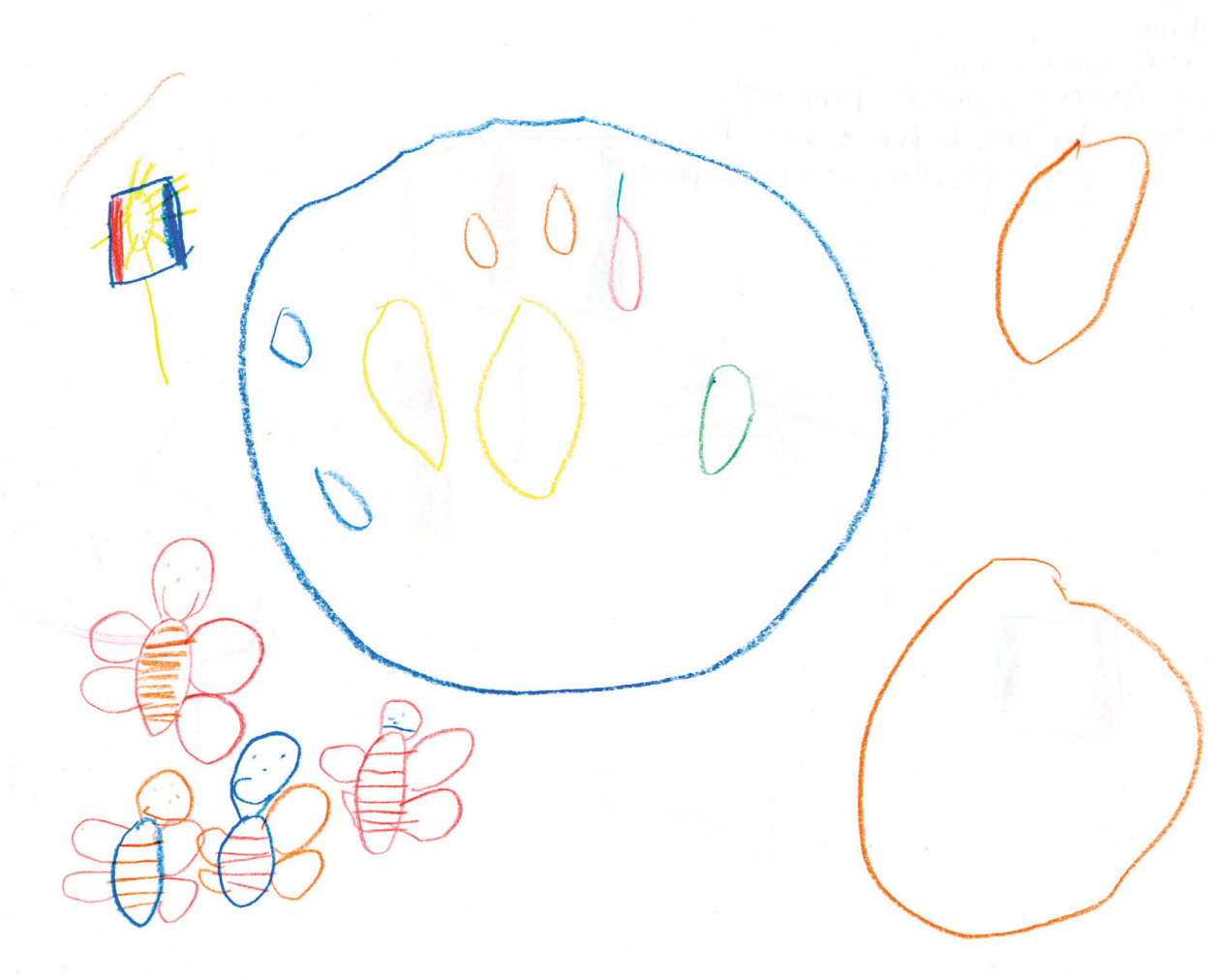


Gestion du comportement



Dessiné par Katherine Cormier

GESTION DU COMPORTEMENT

TABLE DES MATIÈRES

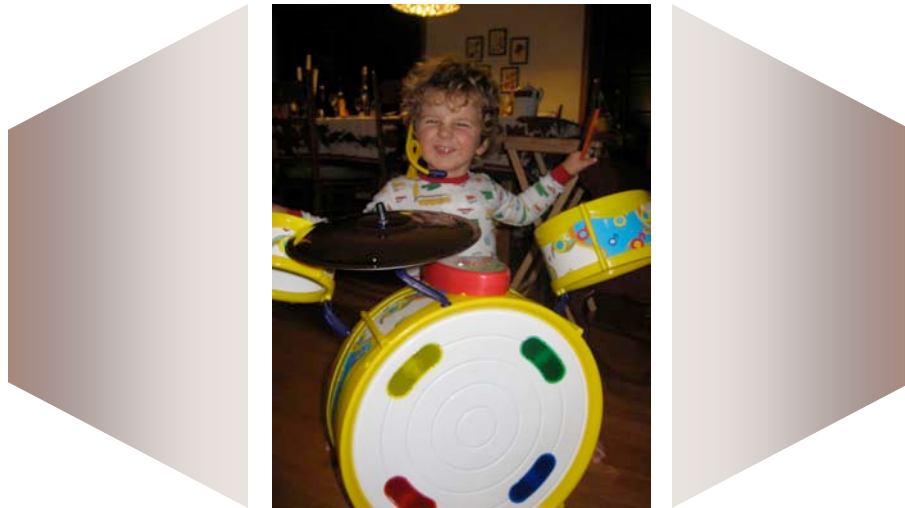
PREMIÈRE PARTIE	2
COMPORTEMENT DU BÉBÉ ET DU TROTTINEUR	2
Autorégulation	2
Acquisition de l'autorégulation	3
Expression des premières émotions	4
Quelques pistes d'intervention	5
Développement social	8
Acquisition des compétences sociales	8
Quelques pistes d'intervention	10
DEUXIÈME PARTIE	12
COMPORTEMENT DE L'ENFANT DE TROIS OU QUATRE ANS	12
PRINCIPES D'INTERVENTION EN GESTION DU COMPORTEMENT	13
1. Chaque enfant est unique	13
Particularités du comportement des garçons	14
2. Diversité familiale et culturelle	14
3. Sentiments, émotions et comportement	15
4. Intervention selon la théorie du contrôle de Glasser	16
5. Relation éducatrice-enfant	17
6. Approche préventive	18
7. Réflexion évaluative et littérature enfantine	20
8. Renforcement positif	21
Punir est contre-productif	22
9. Conséquences naturelles	23
10. Retrait ou temps mort	23
11. Aménagement physique et gestion du comportement	24
12. Résolution de conflits	25
13. Intervention en situation de crise	25
Pratiques exemplaires en gestion du comportement	27
Développement socioaffectif : Au-delà de la gestion du comportement	27
1. L'attachement	27
2. L'affiliation	28
3. L'autorégulation	28
4. L'initiative	29
5. La résolution de problèmes	29
6. Le respect	29

GESTION DU COMPORTEMENT

La gestion du comportement constitue une préoccupation majeure chez les éducatrices. Selon elles, les problèmes de comportement représentent une source imposante de fatigue et d'épuisement¹. À eux seuls, les problèmes liés à l'agressivité donnent lieu à de grandes inquiétudes : « En effet, selon certaines études, l'intervention auprès des enfants ayant des troubles d'agressivité constitue le thème de formation le plus souhaité par le personnel en milieu de garde »². Des problèmes de comportement résultent souvent l'abandon scolaire, la toxicomanie, le rejet par des pairs, la violence dans les relations interpersonnelles, les difficultés interpersonnelles, les conduites délinquantes, la criminalité ou les problèmes de santé.

Par conséquent, le Curriculum éducatif accorde une attention particulière à la prévention. Les principales raisons se résument comme suit :

1. les problèmes de comportement laissent présager d'éventuelles difficultés d'adaptation ;
2. ils nuisent au climat socioaffectif des milieux de garde et au bon déroulement des activités éducatives³.



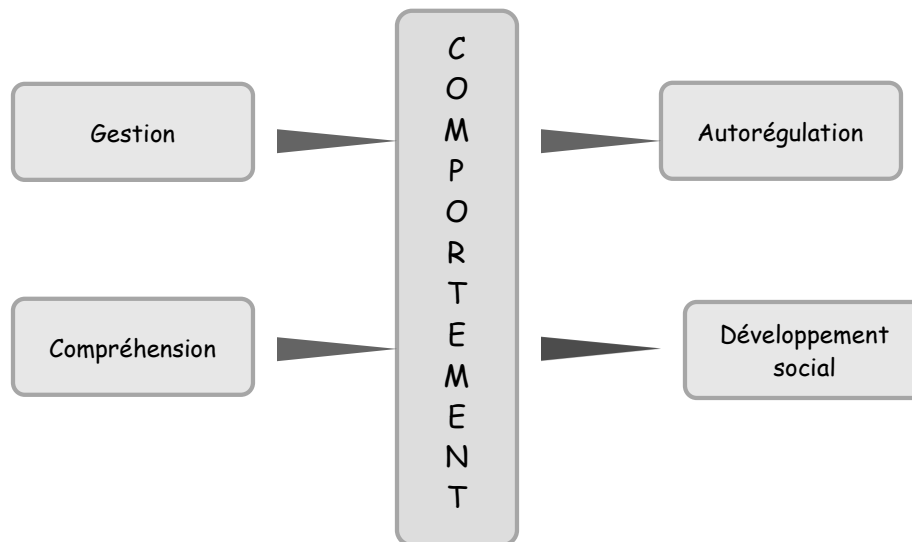
¹ Lors d'un forum de consultation tenu à l'Université de Moncton (N.-B.) en octobre 2005, les éducatrices francophones des services de garde ont maintes fois fait part de leur désarroi à ce sujet.

² Turcotte, D., Saint-Jacques, M.-C., St-Amand, A. et Dionne, É. (2005). Les stratégies éducatives du personnel en milieu de garde avec les enfants présentant des troubles du comportement : appréciation des effets d'un programme. *Nouvelles Tendances à l'égard de la petite enfance*. XXX111(2) ACELF, p. 161-181.

³ Turcotte, D., Saint-Jacques, M.-C., St-Amand, A. et Dionne, É. (2005). P. 161-181. Déjà cité.

Le présent chapitre sur la gestion du comportement comprend deux grandes parties :

1. Première partie : Comportement du bébé et du trottineur ;
2. Deuxième partie : Comportement des enfants de trois et quatre ans.



PREMIÈRE PARTIE

COMPORTEMENT DU BÉBÉ ET DU TROTTINEUR

Deux concepts sont essentiels pour comprendre et gérer adéquatement le comportement du bébé et du trottineur : l'autorégulation et le développement social. Ces deux concepts font l'objet de la première partie de ce chapitre. Ils sont présentés en deux sections :

1. Quelques notions développementales ;
2. Quelques pistes d'intervention pour l'éducatrice.

AUTORÉGULATION

Cette section comprend l'acquisition de l'autorégulation, l'expression des premières émotions et quelques pistes d'intervention.

Acquisition de l'autorégulation

L'autorégulation renvoie à la capacité de gérer ses émotions, ses comportements et ses fonctions exécutives⁴ : anticiper, planifier et exécuter une action. La capacité de se conformer aux normes de conduite, qu'elles soient intérieures ou extérieures à soi, dépend également de l'autorégulation. L'autorégulation est une transition entre la dépendance du bébé et l'indépendance du jeune enfant. Cette transition se fait graduellement, entre autres, par des relations positives avec l'éducatrice qui prend soin de lui.

Le bébé ou le trottineur doit apprendre à gérer ses fonctions exécutives : réfléchir, trouver l'information, résoudre des problèmes, etc. Ces fonctions sont très importantes dans l'acquisition de l'autorégulation et dans la gestion de ses émotions. Le bébé ou le trottineur anticipe les événements, planifie une série d'actions et les exécute pour atteindre un but et exercer un certain contrôle sur son environnement. Ces capacités se développent à partir de la naissance. Par exemple, le bébé de six semaines peut anticiper une série d'événements⁵. L'éducatrice peut soutenir le développement de la capacité d'anticiper en créant des situations qui intéressent le bébé. Elle peut placer un jouet qu'il aime particulièrement hors de sa portée. Ceci l'oblige à se déplacer pour l'atteindre. Elle peut cacher un jouet derrière un autre que le bébé devra déplacer. Le bébé apprend ainsi qu'une action (ou une série d'actions) lui permet d'atteindre un objectif. Il apprend graduellement à planifier ses actions et à les exécuter en fonction d'un but.

L'autorégulation comprend également l'adaptation à son milieu. S'adapter à son milieu exige à la fois :

1. des capacités de réaction : La capacité de réagir protège le bébé. Dès que le bébé est menacé par la faim, les températures extrêmes ou la douleur, il réagit par des cris et des pleurs. C'est ainsi qu'il appelle l'éducatrice à son aide.
2. des capacités de contrôle : Le bébé réagit de façon spontanée et incontrôlée. Il apprendra à contrôler ses réactions avec l'aide de l'éducatrice.

Le développement de l'autorégulation dépend de la qualité des relations que vit le bébé ou le trottineur avec l'éducatrice qui prend soin de lui. Une relation d'attachement est de qualité lorsqu'elle est positive et stable. À l'intérieur d'une telle relation, le bébé ou le trottineur apprend qu'il peut compter sur l'éducatrice dans toutes circonstances. Il sait que malgré une difficulté passagère, elle l'aime et elle est là pour le soutenir et l'aider. Une relation d'attachement positive et stable exige que l'éducatrice dispose de connaissances⁶, d'énergie et de ressources. L'éducatrice sera alors capable d'être à l'écoute du bébé ou du trottineur :

⁴ Les fonctions exécutives sont des fonctions cognitives ou des processus mentaux.

⁵ Dougherty, T. M. et Haith, M. M. (1997). Infant expectations and reaction time as predictors of childhood speed of processing and I.Q. *Developmental Psychology*, 33 (1), p. 146-155.

⁶ L'éducatrice pourra se référer au chapitre sur le développement du bébé et du trottineur et à celui sur les approches pédagogiques pour les connaissances dont elle a besoin.

- pour interpréter correctement les signes ou les comportements qu'il manifeste ;
- pour identifier adéquatement ses besoins et y répondre.

Il est important que l'éducatrice se rappelle que l'autorégulation n'est pas une simple suppression des émotions. Il s'agit plutôt pour le bébé ou le trottineur d'apprendre à reconnaître et à gérer de façon efficace les émotions qu'il ressent dans différentes situations.

Expression des premières émotions

Le développement des émotions est à la base du bien-être social et de la santé mentale du bébé ou du trottineur. Pour celui-ci, apprendre à gérer ses émotions fait partie de l'acquisition de l'autorégulation. À cet âge, les émotions s'expriment par des éclats de rire, par le refus de manger un aliment nouveau, par la frustration et la détresse suite à une chute ou par d'autres expressions. Le bébé démontre très tôt des capacités naissantes à gérer ses émotions. Il apprend d'abord comment obtenir l'aide et le soutien de l'éducatrice, par exemple, lorsqu'il a besoin de réconfort dans sa détresse. Ensuite, vers un an et demi, le trottineur fait des efforts pour éviter ou ignorer des situations émotives trop fortes. Il se parle à lui-même de façon réconfortante et encourageante ou il choisit une activité plus facile.



Les émotions peuvent faciliter ou nuire à l'acquisition de nouvelles compétences sociales.

Dans le premier cas, le plaisir qui découle d'une nouvelle compétence motive le bébé ou le trottineur à continuer ses efforts. Contrairement à ce que l'éducatrice pourrait penser, l'agressivité ressentie par le bébé ou le trottineur qui est en conflit avec d'autres enfants n'est pas une situation négative. Au contraire, ces situations l'aideront à grandir émotionnellement. Par exemple, elles l'aident à mieux comprendre les émotions vécues par les autres.

Dans le deuxième cas, les émotions fortes sont sources d'anxiété et de peur pour le bébé ou le trottineur. L'acquisition d'un contrôle sur ses émotions le sécurise. Un tel contrôle démontre que les émotions sont gérables et contrôlables et qu'elles peuvent être mobilisées et exprimées de façon appropriée. Le bébé ou le trottineur qui ne se sent pas en contrôle de ses émotions est plus sujet aux crises de tempérament. Il a davantage de difficulté à se concentrer et à porter attention. Il évite plus souvent les situations stressantes⁷ au lieu de les confronter ou de les gérer.

⁷ Garber, J., Braafladt, N. et Zeman, J. (1991). The regulation of sad affect : An information-processing perspective. In J. Garber et K.A. Dodge. (Eds). *The Development of Emotional Regulation and Dysregulation*, pp. 208-240. New York : Cambridge University Press.

Les émotions comprennent un aspect relationnel, c'est-à-dire qu'elles résultent des contacts du bébé ou du trottineur avec le monde extérieur. En effet, les émotions sont à la base des relations du bébé ou du trottineur et de ses comportements avec les autres. Lorsque le bébé pleure, l'éducatrice s'approche pour l'aider. S'il gazouille ou qu'il sourit, elle aimera jouer avec lui. Même très jeune, le bébé sourit en réponse au sourire et pleure s'il entend pleurer. Déjà à un an, il est très sensible aux messages émotionnels des autres, surtout lorsque l'ambiance dans laquelle ceux-ci prennent place est incertaine ou menaçante. Il réagit aux expressions et aux réactions de l'éducatrice en devenant anxieux ou calme, selon le cas.

L'empathie naît de l'habileté à reconnaître les émotions des autres. Vers l'âge de deux ans, le bébé ou le trottineur démontre déjà de l'empathie. Il essaie de consoler ses amis. Il soigne sa poupée et son toutou. L'éducatrice peut soutenir le développement de l'empathie en faisant remarquer la détresse d'un autre enfant et en expliquant les raisons de cette détresse. Elle créera ainsi un milieu de vie qui favorise l'entraide, la coopération, le respect et l'amitié.

Quelques pistes d'intervention



L'autorégulation se développe lorsque des routines s'installent : des routines de sommeil, des routines d'alimentation et des routines pour le retour au calme. Le bébé est souvent plus calme lorsque l'éducatrice est sensible à ses différents messages et répond adéquatement à ses pleurs⁸. L'éducatrice s'assurera toujours que ses réponses sont cohérentes et conséquentes aux messages reçus. Des réponses changeantes et irrégulières risquent d'insécuriser le bébé. S'il se sent insécurisé, ses pleurs continuent et

s'intensifient, même lorsque l'éducatrice tente de le calmer.

L'éducatrice fera preuve de patience et de souplesse dans ses efforts pour soutenir le développement de l'autorégulation chez le bébé et le trottineur. Elle interviendra d'abord pour les calmer et les rassurer. Parce que les routines ont l'avantage de les sécuriser et de réduire les exigences émotives de la vie quotidienne, elle organisera leurs activités autour de routines qui sont prévisibles et gérables.



⁸ Crockenberg, S. (1981). Infant irritability, mother responsiveness and social support influences on the security of infant-mother attachment. *Child Development* 52, p. 857-865.

Vers l'âge de quatre mois, le tempérament du bébé se stabilise. Le tempérament exerce une influence sur la capacité du bébé d'acquiescer l'autorégulation et sur son comportement. Certains bébés sont plus réservés et plus timides dans leurs interactions avec l'éducatrice, tandis que d'autres sont plus enthousiastes. Cependant, dans un cas comme dans l'autre, leur réaction aux stimulations peut être négative ou positive :


- réaction négative :

Le bébé ou le trottineur qui réagit négativement aura davantage besoin de soutien et devra être rassuré plus fréquemment. L'éducatrice l'approchera plus doucement et avec précaution, tout en demeurant attentive aux réactions et en ajustant ses interventions en conséquence.

- réaction positive :

Le bébé ou le trottineur qui réagit positivement aura quand même besoin d'un soutien important pour se calmer. Mais, l'éducatrice pourra l'approcher plus facilement.

Le répertoire émotif est construit à partir d'expériences sociales. L'éducatrice réagit de façon appropriée à l'expression des émotions du bébé ou du trottineur lorsqu'elle nomme les émotions, en discute avec lui et l'aide à gérer la situation. C'est ainsi qu'il apprend à reconnaître, à organiser et à donner un sens à ses expériences émotives. Par exemple, l'éducatrice l'aide à développer des concepts plus justes et plus complexes lorsqu'elle lui parle de ses émotions. Elle peut intervenir : « Est-ce que tu es déçu parce que tu as versé ton lait ? Je comprends. Je le serais moi aussi. Que pourrait-on faire ? ». De telles interventions aident le bébé ou le trottineur à reconnaître, à accepter et à gérer lui-même ses émotions. L'éducatrice peut également l'aider à comprendre que les autres vivent des émotions qui peuvent être semblables ou différentes des siennes. Elle peut le faire en lui posant des questions : « Pourquoi penses-tu que Jolaine est triste ? Penses-tu que sa mère lui manque ? Que pourrait-on faire pour la consoler ? ». Ce genre d'intervention développe un élément essentiel au processus de socialisation : le concept de l'unicité des autres.



L'éducatrice peut aider l'enfant à comprendre que les autres vivent des émotions qui peuvent être semblables ou différentes des siennes.

Aider le bébé ou le trottineur à utiliser des stratégies pour gérer ses émotions exige un certain doigté de la part de l'éducatrice. Elle observera la situation de près. Elle décidera si elle doit intervenir ou prendre du retrait. Elle décidera également quelle place lui laisser. Trois exemples illustrent comment l'éducatrice peut aider les bébés ou les trottineurs à développer des stratégies. Le premier exemple se réfère aux bébés, tandis que les deux autres se réfèrent à la fois aux bébés et aux trottineurs.

1. Aider le bébé à gérer l'anxiété qu'il ressent lorsque l'éducatrice doit s'absenter :

Le jeu de cache-cache peut faire comprendre au bébé que l'éducatrice reviendra si elle doit s'absenter. L'éducatrice aura soin de revenir avant que l'anxiété du bébé soit trop forte ou trop envahissante.



2. Fournir au bébé ou au trottineur le soutien nécessaire pour affronter un défi :

« Ce casse-tête est un peu difficile. Je t'aiderai lorsque tu en auras besoin ».

3. Respecter les besoins émotionnels du bébé ou du trottineur :

« Je te laisse le temps de te calmer. Ensuite, je t'aiderai à trouver d'autres moyens (stratégies) pour atteindre ton but ».



Progressivement, l'éducatrice montre aux bébés et aux trottineurs des stratégies ou des moyens pour gérer eux-mêmes leurs émotions dans différentes situations. Entre autres situations : consoler un ami, attendre son tour, gérer la frustration qui découle d'une tâche trop difficile.

Capacités que possèdent le bébé et le trottineur de gérer leurs émotions et sur lesquelles l'éducatrice peut bâtir :

1. se soumettre à une exigence : « Donne-moi le hochet » ;
2. attendre : « Attends un moment que je range ta bouteille. Ensuite, je te donnerai ton camion » ;
3. se conformer à une situation : « Il faut mettre ton manteau avant d'aller dehors ».

Ces interventions sont simples. Néanmoins, elles représentent un défi pour les capacités naissantes du bébé et du trottineur. En tout temps, le contrôle exigé par l'éducatrice doit être conforme à leurs capacités et à leur besoin d'aide. Deux exemples :

1. Lorsque l'éducatrice leur demande d'attendre avant d'être nourri, ils auront besoin de son soutien pour y arriver. Autrement, leur anxiété deviendra insoutenable.
2. L'éducatrice ne leur demandera pas de nettoyer l'aire de jeu. C'est au-delà de leurs capacités. Cependant, l'éducatrice pourra demander au trottineur de participer au nettoyage. Celui-ci peut ranger un ou deux jouets dans un bac ou sur une étagère. Il réussira plus facilement lorsque la tâche lui sera présentée en

petites étapes. L'éducatrice le soutiendra à toutes les étapes. Elle lui fournira de nombreuses occasions d'exercer ses nouvelles capacités de contrôle. Elle se réjouira avec lui de ses succès. Elle lui cèdera la place au fur et à mesure qu'il pourra réussir seul.

Différentes cultures et même différentes familles expriment et gèrent les émotions différemment. Ceci rend la tâche difficile pour le bébé ou le trottineur qui passe du milieu familial à la garderie. Dans ses interventions, l'éducatrice tiendra compte des informations qu'elle reçoit des parents à ce sujet.

DÉVELOPPEMENT SOCIAL

La présente section trace les grandes lignes de l'acquisition des compétences sociales et suggère quelques pistes d'intervention.

Acquisition des compétences sociales

Le bébé et le trottineur doivent apprendre à établir de bonnes relations avec les autres. C'est une tâche majeure pour eux. Les relations sociales déterminent le contexte dans lequel évoluent le bébé et le trottineur et dans lequel ils s'évaluent en tant qu'êtres uniques et compétents. Les relations sociales aident également à développer leur vision du monde. Ils interprètent le milieu environnant comme accueillant ou hostile, selon les relations sociales qu'ils y vivent.



Déjà à deux mois, le bébé s'intéresse aux autres bébés. De six à neuf mois, il fait des efforts pour attirer leur attention en souriant et en gazouillant. De neuf à douze mois, il peut imiter un autre bébé. Son imitation envoie le message : « Je sais ce que tu fais. Faisons-le ensemble ». Ce sont les premiers pas du bébé vers le jeu parallèle. Entre un et deux ans, les habiletés sociales se développent à un rythme régulier. Les moments d'interaction deviennent plus longs et plus complexes. À cet âge, le trottineur prend son tour lorsqu'il imite des échanges ou des conversations. Les habiletés langagières agissent alors comme soutien au développement social. Le trottineur qui s'exprime plus facilement est plus habile à structurer son jeu et à jouer pendant de plus longues périodes.

Le développement cognitif a aussi son importance dans le développement social. Savoir interagir avec les autres dépend des habiletés cognitives suivantes :

- distinguer ses propres actions des autres actions ou événements ;
- planifier des séquences de comportement ;
- exécuter les séquences planifiées.

Ces habiletés cognitives se développent rapidement durant la deuxième et la troisième année de vie.

Le comportement est une composante du développement social. C'est pourquoi il est difficile et même dangereux d'identifier des problèmes de comportement chez le bébé ou le trottineur. De nombreux comportements, qui à un stage ultérieur de développement pourraient être problématiques sont, chez le bébé ou le trottineur, tout à fait normaux et le reflet de son développement. Le bébé qui pleure à chaudes larmes parce qu'il ne peut pas gérer une situation, peut être rassuré par la présence de l'éducatrice. Il n'a pas nécessairement un problème de comportement. Le trottineur de 18 mois qui ne veut pas partager ses jouets avec ses amis n'a tout simplement pas encore le développement social nécessaire pour comprendre les avantages de partager avec les autres. Il n'a pas, non plus, le développement langagier pour s'expliquer. Il ne manifeste pas nécessairement un retard dans son développement social.

Trois points à noter dans l'acquisition de compétences sociales

1. Développement des relations d'amitié

Les bébés et les trottineurs qui fréquentent un service de garde de qualité semblent plus sociables et plus coopératifs⁹ et capables de jeux plus complexes¹⁰. Parce qu'ils les connaissent déjà, ils jouent plus longtemps avec les autres enfants. Les jeux deviennent alors plus sophistiqués. Le bébé et le trottineur préfèrent des compagnons de jeu qui partagent leurs goûts et qui leur sont émotionnellement et cognitivement compatibles. Ces relations d'amitié n'ont pas la même importance que celles qu'ils développeront plus tard. Cependant, c'est à partir de ces premières relations qu'ils apprendront en quoi consiste une relation avec des amis.

2. Bébés prématurés ou coliques

Les bébés prématurés et les bébés coliques présentent des défis particuliers. Connaître leurs besoins particuliers aidera l'éducatrice à comprendre leur état de santé physique et leur comportement. L'éducatrice fera davantage preuve de patience auprès de ces bébés et cherchera des réponses et des interventions qui leur conviendront, par exemple en consultant les parents ou des professionnelles.

⁹ Harper, L. et Huie, K. (1985). The effects of prior group experience, age, and familiarity on quality and organization of preschool social relationships. *Child Development*, 66(3), p. 739-753 ; Lamb, M. E., Hwang, C.P., Bookstein, F.L., Broberg, A.G., Hult, G. et Frodi, A. (1988). Determinants of social competence in Swedish preschoolers. *Developmental Psychology*, 24 (1), p. 58-70 ; Volling, B. et Feagans, L. (1995). Infant day care and children's social competence. *Infant Behavior and Development*, 18, p. 177-188.

¹⁰ Rubenstein, J. et Howes, C. (1983). Social-emotional development of toddlers in daycare : Role of peers and of individual differences. *Advances in Early Education and Day Care*, 3, p.13-45.

3. Diversité de la population

La population du Nouveau-Brunswick est de plus en plus diversifiée. Les interventions de l'éducatrice tiendront compte des différences culturelles sur l'acceptation du bébé ou du trottineur par ses pairs et sur les relations d'amitié.

Quelques pistes d'intervention

Comment l'éducatrice peut-elle intervenir pour soutenir le développement des compétences sociales ? Elle le fera d'abord au moyen d'une relation d'attachement sécurisée. Ce type de relation est associé à la compétence sociale du bébé et du trottineur¹¹. Une relation d'attachement sécurisée peut prédire la capacité d'établir des relations d'amitié plus solides et plus harmonieuses avec d'autres enfants¹². Établir une relation sécurisée avec chaque enfant sera donc une préoccupation de première instance chez l'éducatrice.

Être en présence d'autres enfants et jouer avec eux soutient le développement social. L'éducatrice guidera le bébé et le trottineur dans le choix de comportements appropriés selon les situations. Elle prêtera attention à leurs capacités d'observation. Par exemple, elle les invitera à observer les réactions des autres afin d'ajuster leurs propres comportements. Elle attribuera les gaffes et les maladroites à des facteurs extérieurs, transitoires et gérables, entre autres parce qu'ils sont trop fatigués ou parce qu'ils ont joué trop longtemps. L'éducatrice n'attribuera pas les comportements inappropriés à un mauvais tempérament ni à une mauvaise attitude. Elle ne les punira pas pour leurs écarts de conduite, sachant que la punition peut établir un cercle vicieux d'hostilité et d'agressivité.

Les comportements agressifs et le manque de contrôle résultent principalement des facteurs suivants¹³ :

1. une mauvaise utilisation du pouvoir et de l'autorité par l'éducatrice ;
2. une discipline incohérente et inconstante ;
3. une trop grande permissivité (accepter des comportements inacceptables) ;
4. une trop grande indulgence (excuser les comportements inacceptables) ;
5. un rejet de la part des autres enfants ;
6. un manque de supervision.

¹¹ Pastor, D.L. (1981). The quality of mother-infant attachment and its relationship to toddlers' initial sociability with peers. *Developmental Psychology*, 17, p. 326-335.

¹² Park, K.A. et Waters, E. (1989). Security of attachment and preschool friendships. *Child Development*, 60, p. 1076-1081.

¹³ Rubin, K.H., Stewart, S. et Chen, X. (1995). Parents of aggressive and withdrawn children. In *Handbook of Parenting*, volume 1. M.H. Bornstein (ed). New York : Plenum Press.

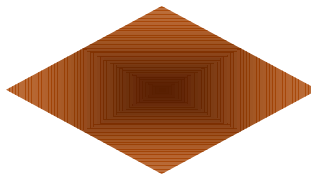
Lorsque les bébés ou les trottineurs jouent ensemble, cela donne parfois lieu à des situations délicates. Une distraction, une maladresse de part et d'autre, peut facilement tout gâcher. C'est pourquoi l'éducatrice redoublera de précaution lorsqu'elle déterminera les aires de jeu pour différents groupes d'âge¹⁴.



Lorsque le trottineur de deux ou trois ans joue avec d'autres enfants¹⁵, il peut survenir des conflits et de l'agressivité. Ces conflits sont des occasions d'apprendre à négocier et à résoudre des problèmes, à condition que l'éducatrice assure une surveillance et des interventions appropriées aux situations. Le trottineur peut déjà décider comment il réagira face à un conflit. Selon les circonstances, il peut s'éloigner, défendre son point de vue, démissionner, négocier ou faire appel à l'éducatrice. C'est à ce moment que celle-ci interviendra pour l'aider à négocier et à résoudre les problèmes.

Pour aider le bébé et le trottineur dans l'acquisition de comportements socialement acceptables, l'éducatrice leur fournira des occasions d'interagir avec d'autres enfants. Elle fera appel au raisonnement et aux explications. Parfois, elle interviendra directement et parfois, indirectement. Elle les supervisera dans leurs activités. Elle leur expliquera les comportements acceptables et, selon la situation, elle assignera ou leur demandera des conséquences appropriées aux comportements inacceptables.

Il peut être difficile pour certains bébés ou trottineurs d'acquérir des compétences sociales. Ceux qui sont timides, anxieux ou réservés, se sentent difficilement à l'aise dans une situation sociale. Plutôt que de les surprotéger, l'éducatrice leur offrira un soutien et les encouragera à participer aux activités du groupe. Quand le bébé et le trottineur profitent d'un soutien continu et régulier, ils se sentent plus à l'aise dans le groupe. Ils développent alors des compétences sociales adéquates et des relations d'amitié stables avec les autres enfants. Par ailleurs, ceux qui sont très exubérants et aventuriers vivent également des difficultés parce que leurs comportements dérangent les autres. L'éducatrice peut intervenir en les habituant à réfléchir aux conséquences de leurs comportements avant d'agir.



¹⁴ Howes, C. et Unger, O. A. (1989). Play with peers in child care settings. In M. Bloch et A. Pelligrini (eds). *The Ecological Contexts of Children's Play*, p. 104-119. Norwood, NJ: Ablex.

¹⁵ Brown, E. et Brownell, C. (1990). *Individual differences in toddlers' interaction styles*. Paper presented at the International Conference on Infant Studies, Montreal, Canada ; Hay, D. F. et Ross, H. (1982). The social nature of early conflict. *Child Development* 53, p. 105-113.

En résumé, l'éducatrice aide le bébé et le trottineur à prendre confiance en eux-mêmes et à développer l'autorégulation et des compétences sociales par les interventions suivantes :



1. organiser l'environnement physique de façon à favoriser la socialisation par le jeu ;
2. assurer leur sécurité physique et émotionnelle ;
3. s'assurer qu'ils comprennent en quoi consistent les comportements appropriés et les conséquences des comportements inappropriés ;
4. attribuer les erreurs et les échecs à la situation plutôt qu'à eux ;
5. chercher des solutions à partir des compétences qu'ils ont déjà acquises.

DEUXIÈME PARTIE

COMPORTEMENT DE L'ENFANT DE TROIS OU QUATRE ANS

Un retour sur le chapitre portant sur le développement de l'enfant peut aider les éducatrices à mieux situer le comportement dans l'ensemble du développement. L'enfant de trois ou quatre ans exprime ses besoins par des moyens primitifs. Parmi ces moyens, notons les coups de pied, les claques, les morsures, les cris et même les crises de tempérament. Ce sont des moyens pour se protéger, se défendre, s'affirmer et survivre.

Les acquis langagiers et cognitifs encore limités des enfants de ce groupe d'âge réduisent leur capacité d'exprimer leurs besoins, leurs désirs et leurs émotions. Ils limitent également leur compréhension de ce qui constitue un comportement acceptable et un comportement inacceptable. C'est par les interventions fréquentes et appropriées de l'éducatrice que les enfants se socialisent et apprennent à s'exprimer par des moyens plus acceptables. Pour être fructueuses, les interventions de l'éducatrice auront avantage à être basées :

- sur un respect de l'enfant, sur une connaissance de son développement et de ses besoins ;
- sur des principes de base de la gestion du comportement qui font l'objet du présent chapitre.

Les principes d'intervention en matière de gestion du comportement visent l'acquisition de l'autorégulation. Par conséquent, ils englobent des objectifs d'apprentissage et de

développement tout autant que des objectifs de contrôle¹⁶. L'éducatrice veille à ce que ses interventions ne causent, chez l'enfant, aucun dommage cognitif, affectif ou social.

PRINCIPES D'INTERVENTION EN GESTION DU COMPORTEMENT

Les principes d'intervention en gestion du comportement se rattachent surtout aux aspects suivants :


1. Chaque enfant est unique

Chaque enfant est unique. Il est un individu à part entière qui vit et qui se développe dans un contexte qui lui est propre. Pour connaître chaque enfant individuellement, l'éducatrice l'observera attentivement. Elle passera du temps avec lui et lui témoignera de l'affection. Lorsqu'elle parle avec lui, elle veillera à ce que l'atmosphère soit accueillante, respectueuse et détendue. Elle discutera régulièrement avec lui afin de découvrir quels sont ses champs d'intérêt, son tempérament, ses forces, ses défis, ses peurs, etc. Elle conservera dans ses dossiers un compte-rendu de ses observations qui l'aidera à répondre aux questions suivantes :

- Cet enfant a-t-il besoin d'un encadrement plus serré ?
- A-t-il besoin de plus de temps que les autres pour comprendre une directive et y donner suite ?
- Devient-il facilement agité ou, au contraire, a-t-il besoin d'être stimulé ?

L'incidence de comportements inappropriés est significativement réduite lorsque les besoins physiques, cognitifs et socioaffectifs de l'enfant sont compris et satisfaits. L'estime de soi s'en trouve protégée et l'enfant commence à se percevoir comme une personne qui peut réussir. L'éducatrice fera preuve de souplesse dans ses interventions. Ce qui est bon pour un enfant ne l'est pas forcément pour l'autre. Elle peut réaménager l'environnement pour accommoder un enfant plus agité ou plus anxieux, remplacer ou modifier une activité pour un enfant en difficulté, etc.

Certaines éducatrices ont de la difficulté à individualiser¹⁷ leurs interventions parce que, selon leur compréhension de l'équité, tous les enfants doivent être traités de la même façon. D'autres maintiennent qu'au contraire, puisque les besoins, les dispositions, les sentiments et les comportements des enfants diffèrent, il serait injuste de les traiter tous de la même façon¹⁸. La justice réside plutôt dans le fait de donner à chaque enfant ce dont il a besoin pour s'épanouir pleinement. C'est ainsi que tous les enfants auront de nombreuses occasions de vivre des succès.



La justice réside dans le fait de donner à chaque enfant ce dont il a besoin pour s'épanouir pleinement.

¹⁶ Bernard, L., Couturier LeBlanc, G. et Duguay, R.-M. (2005). *Cadre pour l'élaboration d'un curriculum éducatif*, p. 33 à 35. Document présenté au Ministère des services familiaux et communautaires (NB).

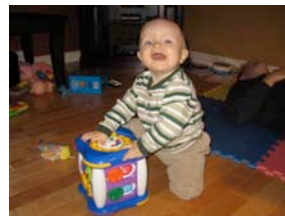
¹⁷ Le terme « différencier » est souvent préféré à celui d'individualiser.

¹⁸ Katz, L. et McClellan, D. E. (1977). *Fostering children's social competence*. National Association for the Education of Young Children, Washington D.C., p. 73.

Particularités du comportement des garçons

Les particularités du comportement des garçons méritent qu'on s'y arrête un moment. Les jeux et les comportements plus vigoureux et agressifs des garçons semblent parfois moins acceptés en garderie que les comportements des filles¹⁹. Par conséquent, les jeunes garçons y trouvent difficilement leur place. Bien qu'il faille gérer l'agressivité et la violence dès leur apparition, l'éducatrice portera un jugement plus réfléchi sur les jeux parfois exubérants des garçons avant d'intervenir. Elle s'interrogera par rapport au jeu :

1. Est-il vraiment trop turbulent ou dangereux ?
2. Traduit-il simplement une exubérance normale des enfants concernés ?



2. Diversité familiale et culturelle

L'éducatrice aura avantage à connaître la famille de l'enfant. Elle se renseignera quant aux valeurs et aux coutumes familiales, particulièrement celles qui pourraient influencer la gestion des comportements et le développement socioaffectif de l'enfant. Selon les habitudes et la composition de la famille et selon les valeurs familiales, certains comportements tolérés, valorisés ou encouragés à la maison sont différents de ceux de la garderie. En connaissant davantage le contexte familial et culturel, l'éducatrice sera en meilleure position pour comprendre le comportement de chaque enfant²⁰.

L'éducatrice discutera avec les parents des différences dans les attentes sans porter de jugements de valeur. Elle tiendra compte que les problèmes peuvent être causés par des attentes et des pratiques divergentes. L'éducatrice et les parents discuteront des actions à prendre dans une atmosphère de respect mutuel. Établir conjointement un plan d'action aide les parents et l'éducatrice à bâtir une relation positive. Ils développeront une belle complicité qui assurera un plus grand sentiment de sécurité de part et d'autre et qui diminuera le stress qui accompagne de telles situations.



¹⁹ Les recherches indiquent que les valeurs du personnel des services de garde sont de nature plus féminine que masculine. Lajoie, G. (2003). *L'école au masculin*. Ste-Foy, Qc.: S.E.N.C., p. 61 - 83. Les recherches ajoutent que les garçons préfèrent les livres de fiction réalistes, tandis que les filles optent plutôt pour ceux de fiction fantaisistes. L'éducatrice assurera donc une variété de genres.

²⁰ Le contexte familial et culturel englobe plusieurs facteurs, entre autres, le milieu socio-économique, le niveau d'éducation de la famille, l'ethnie, le quartier de résidence, etc.

3. Sentiments, émotions et comportement²¹

Les émotions sont les réactions de l'enfant qui résultent de sa perception ou de son interprétation des événements qui lui arrivent. Les émotions de l'enfant sont naturelles, autant les négatives (la colère) que les positives (la joie).

L'enfant apprend graduellement à exprimer ses émotions de façon acceptable. L'éducatrice l'aidera de différentes façons. Elle peut elle-même reconnaître et nommer les émotions ressenties par l'enfant. Elle peut l'aider à comprendre que ces émotions sont naturelles et normales et que ce sont les réactions comportementales qu'il doit contrôler.

L'enfant doit apprendre à reconnaître ses sentiments et ses émotions, à les accepter et à les gérer. Quand il se comporte de façon inacceptable, il est important que les interventions de l'éducatrice ne le fassent se sentir ni méchant ni mauvais. Si l'enfant croit que ses sentiments ou ses émotions sont mauvais, par exemple sa colère ou sa peur, il risque de développer de la culpabilité et une pauvre estime de lui-même, ce qui aura un impact négatif sur son comportement.



On ne peut pas inciter un enfant à se comporter de façon acceptable en suscitant chez lui des sentiments négatifs. La présence de sentiments négatifs entraîne d'autres comportements inacceptables. Au contraire, l'éducatrice mettra fin au comportement inacceptable et, avec l'enfant, elle amorcera une réflexion sur ce qui s'est passé et sur d'autres manières d'agir ou de réagir.

L'éducatrice peut suggérer à l'enfant des manières appropriées d'exprimer ses émotions et de les gérer. Elle peut être un modèle pour les enfants en décrivant à haute voix comment elle gère ses propres émotions dans des situations semblables. Par exemple, elle peut dire : « Je suis tellement heureuse de cette nouvelle que j'ai envie de courir partout dans la garderie. Mais je sais que cela peut être dangereux pour moi et pour les amis. Donc, je me contenterai de leur dire ma joie et d'applaudir très fort. ». Ou encore « Maintenant, je me sens frustrée et anxieuse. Je vais prendre un moment dans la Zone de séjour²² pour me détendre et me relaxer. Ensuite, je me sentirai mieux ». L'éducatrice accompagne toujours ses paroles par l'action appropriée pour que l'enfant puisse observer comment il pourra agir ou réagir de façon acceptable dans des situations semblables.

²¹ Le *Nouveau Petit Robert* (2007) définit les sentiments comme un état affectif complexe, assez stable et durable, lié à des représentations. Une émotion est un état de conscience complexe, mais généralement brusque et momentané, accompagné de troubles physiologiques (pâleur, rougeur).

²² Voir le chapitre sur les zones d'apprentissage pour plus de détails.

4. Intervention selon la théorie du contrôle de Glasser²³

Selon Glasser, les « comportements » sont les moyens que prennent les jeunes enfants pour satisfaire leurs besoins de base. Sont considérés de base, les besoins physiques de survie, de même que quatre autres besoins d'ordre psychologique : l'appartenance, le plaisir, la liberté et le pouvoir²⁴. En résumé :

- le besoin de survie inclut les besoins physiques tels que la nutrition, l'habillement, le logement et la sécurité ;
- le besoin d'appartenance comprend aimer, être aimé, partager et coopérer ;
- le besoin de plaisir comprend s'amuser, avoir de l'agrément et apprendre ;
- le besoin de liberté se définit par la capacité de faire ses propres choix ;
- le besoin d'exercer un certain contrôle sur sa vie (pouvoir) renvoie au besoin de s'épanouir, de s'accomplir, d'être reconnu et respecté par soi et par les autres.

Tout comportement comprend quatre composantes : les réactions physiologiques, les sentiments, les pensées et l'action. L'enfant a peu de contrôle sur les deux premières composantes : les réactions physiologiques et les sentiments. Cependant, les deux dernières - les pensées et les actions - sont soumises au contrôle de l'enfant et relèvent de son choix (l'autorégulation). Les émotions de l'enfant sont normales et acceptables. Selon Glasser, les comportements en eux-mêmes ne sont ni bons ni mauvais. Ils sont simplement plus ou moins efficaces à répondre à des besoins. L'éducatrice aidera l'enfant à développer les comportements plus aptes à répondre à ses besoins sans nuire aux autres personnes dans son environnement.

Le travail de Glasser offre un cadre d'analyse pour dépister les causes premières des comportements inappropriés. En réfléchissant au pourquoi des gestes posés par l'enfant et en déterminant avec lui le besoin qu'il veut combler en agissant ainsi, l'éducatrice peut l'aider à trouver et à choisir des comportements plus appropriés pour atteindre son but.

Pour aider l'enfant, l'éducatrice peut lui poser les questions suivantes :

- Quel résultat veux-tu obtenir ?
- Est-ce que ton comportement t'aide à atteindre ce résultat ?
- Quel autre comportement ou autre moyen pourrais-tu essayer ?

²³ *Choice Theory*, de Wikipedia : http://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Choice_theory&printable=yes mis à jour le 18 août 2006.

Control theory, de WikEd : http://wik.ed.uiuc.edu/index.php?title=Control_theory&printable=yes mis à jour le 23 mars 2006.

²⁴ Les ouvrages traduits de Glasser parlent de « besoin du pouvoir ». Cependant, dans l'esprit du présent Curriculum éducatif, nous préférons l'expression « le besoin d'exercer un certain contrôle sur sa vie ».

5. Relation éducatrice-enfant

Une relation éducatrice-enfant positive est incontournable et indispensable dans toute intervention auprès des jeunes enfants, y compris celle en gestion du comportement. La relation que développe l'éducatrice avec l'enfant détermine dans quelle mesure elle pourra l'aider à développer des comportements positifs et prosociaux²⁵. L'éducatrice peut favoriser un attachement de type sécurisé²⁶ avec chaque enfant :

- en assurant sa sécurité physique et affective ;
- en ayant des interactions affectives et sociales fréquentes avec lui ;
- en lui parlant ;
- en jouant et en riant avec lui.

Les commentaires et les interventions de l'éducatrice contribuent à bâtir l'estime de soi de l'enfant. L'éducatrice s'adressera donc à lui avec respect. Elle trouvera des occasions pour parler avec chaque enfant pendant la journée. Elle discutera de l'activité à laquelle il se prête, de ses champs d'intérêt, de son attitude plaisante ou d'un évènement récent qui le concerne. Si l'éducatrice doit faire un commentaire à l'enfant à propos d'un comportement inapproprié, elle aura soin de le lui faire individuellement, à voix basse, pour ne pas l'humilier devant les autres ou nuire aux relations qu'il a établies avec ses amis. Elle gardera son calme et son sang-froid peu importe la situation. Les comportements de l'enfant sont la réponse qu'il apporte à ses propres besoins. Ils ne sont d'aucune façon une attaque personnelle dirigée vers l'éducatrice. L'enfant est en période d'apprentissage aussi bien en matière de comportement qu'en développement de ses autres habiletés. Il cherche les meilleurs moyens pour répondre à ses besoins sans aucune intention de nuire aux autres.

Les comportements de l'enfant sont la réponse qu'il apporte à ses propres besoins. Ils ne sont d'aucune façon une attaque personnelle dirigée vers l'éducatrice.

Pendant la journée, il y a souvent des moments privilégiés pour valoriser chaque enfant et lui accorder une attention particulière. Par exemple, il est important pour l'éducatrice d'accueillir chaque enfant à son arrivée. Ce geste démontre à l'enfant que l'éducatrice est heureuse de sa présence dans le groupe. Ce geste peut aussi contribuer au maintien d'une bonne relation entre l'éducatrice et le parent. Le parent se sentira à l'aise de laisser son enfant avec une éducatrice qui l'accueille et qui désire sa présence.

À la fin de la journée, l'éducatrice peut donner à l'enfant le goût de revenir le lendemain en commentant sur la journée qui s'achève et sur le suivi à donner aux activités et aux

²⁵ Voir le continuum du développement des enfants de trois à cinq ans pour des exemples.

²⁶ Un attachement de type sécurisé dispose l'enfant à apprendre de la personne avec qui il vit cet attachement. Selon le profil d'attachement sécurisé, l'enfant montre une préférence pour une personne, est en détresse lorsque la personne s'absente et cherche à se rapprocher d'elle lorsqu'elle revient. Il sollicite son affection et le contact physique avec elle. Il montre facilement ses émotions en sa présence et accepte d'être consolé par elle. (Ainsworth, M. (1985). Patterns of infant-mother attachments : Antecedents and effects on development. *Bulletin of the New York Academy of Medicine*, 61, 771-791).

projets. Elle peut également commenter sur la contribution positive de l'enfant pendant la journée ou simplement sur le plaisir qu'elle aura à le revoir. Étant donné que l'éducatrice veut terminer la journée sur une bonne note, le départ n'est pas un bon moment pour discuter de problèmes avec les parents. Cependant, elle peut leur demander de l'appeler au retour à la maison. Elle peut leur remettre une note expliquant les événements de la journée ou les inviter à venir à un autre moment pour en discuter plus longuement.

6. Approche préventive

L'éducatrice aura avantage à privilégier la prévention en gestion des comportements. Elle créera un contexte socioaffectif positif dans la garderie. Le contexte socioaffectif est « un cadre composé des attentes au niveau des attitudes et des comportements acceptables et valorisés dans le groupe. Ce cadre et les attentes ont une grande influence sur les comportements »²⁷ des enfants. Le cadre socioaffectif comprend également l'esprit d'appartenance au groupe. Les enfants qui ont développé un sentiment d'appartenance considèrent que le succès de l'un est le succès de tous. Le sentiment d'appartenance amène les enfants à applaudir les réussites d'un des leurs que ce soit pour l'atteinte d'un objectif d'apprentissage cognitif ou comportemental ; par exemple, l'enfant qui apprend à demander plutôt que pousser ou prendre. Les enfants deviennent ainsi partie de la solution en gestion du groupe.

Les attentes de l'éducatrice font également partie du contexte socioaffectif. L'éducatrice doit être convaincue que les enfants possèdent la capacité d'acquérir des comportements prosociaux aptes à répondre à leurs besoins, d'exprimer leur personnalité et de maintenir de bonnes relations avec leurs pairs et les adultes qui les entourent.

Les enfants étant en période d'apprentissage en matière de comportement, ils ont besoin de soutien, de modèles positifs et de conseils. C'est surtout le comportement de l'éducatrice qui sert de modèle pour les enfants et qui renforce le contexte socioaffectif. Lorsque l'éducatrice fait preuve d'amitié et de respect dans ses relations avec les enfants, avec les parents et avec les collègues de travail, son comportement est un exemple à suivre. L'éducatrice veillera à ce que le contexte socioaffectif soit de nature à valoriser et à favoriser la coopération, l'amitié, la collaboration et la solidarité. Elle le fera en soulignant les comportements de coopération, d'amitié et de collaboration des enfants entre eux. Elle soulignera également et de façon régulière, les avantages de ce genre de comportement pour les enfants et pour le groupe.

Plusieurs enfants répètent des comportements inappropriés parce qu'ils ne connaissent pas d'autres manières d'agir ou de réagir. Si l'éducatrice peut prévoir dans quelles situations et quand les enfants manifesteront des comportements inappropriés, elle peut les amener à réfléchir comment agir ou réagir **avant** que la situation problématique se présente. Pour apprendre à agir et à réagir autrement, les enfants doivent eux-mêmes vivre l'expérience d'un comportement approprié. Par exemple, l'éducatrice peut dire : « Marc, nous allons bientôt à la bibliothèque. Tu aimes tellement les livres que tu as

²⁷ Kaiser, B. et Rasminsky, J. (2003). *Challenging Behavior in Young Children*, 2^e édition. Pearson Education Inc., p. 123.

parfois de la difficulté à attendre ton tour. Comment pourrais-tu faire ? ». De cette façon, la situation problématique est évitée. Les enfants sont alors motivés à répéter le comportement nouvellement appris parce qu'il contribue à leur estime de soi²⁸.

Il ne suffit pas d'intervenir au moment où la situation se gâte. Si dès la rentrée le matin, l'éducatrice s'aperçoit qu'un enfant a un début de journée difficile ou qu'elle apprend qu'un évènement a pu le bouleverser, elle l'accompagnera de plus près. Elle l'invitera à verbaliser son vécu et les sentiments qui l'habitent. Elle lui offrira la possibilité de se retirer dans un endroit tranquille pour se détendre ou réaliser seul une activité de transition avant de se joindre au groupe. Connaissant les enfants à sa charge et étant alerte aux signaux donnés par eux sur le plan comportemental, l'éducatrice reconnaîtra plus facilement celui qui devient agité, anxieux ou qui risque de perdre contrôle de lui-même. Elle prendra alors différents moyens pour l'aider à se calmer et à se ressaisir. Par exemple, elle peut :

1. s'approcher de lui et lui offrir son soutien pour réussir une tâche difficile ;
2. le conduire dans un endroit plus tranquille et lui parler doucement pour qu'il puisse se calmer et se ressaisir ;
3. lui suggérer un moyen plus approprié pour atteindre son but ou l'aider à en trouver un autre ;
4. valider²⁹ le sentiment qui habite l'enfant ;
5. lui faire découvrir d'autres manières de gérer des sentiments semblables.

En résumé, une approche préventive en gestion du comportement réussit mieux :

1. si on intervient lorsque l'enfant est jeune³⁰.
2. quand on intervient sur une longue période de temps³¹.
3. quand nos interventions sont appropriées au développement de l'enfant³².
4. quand les interventions sont semblables dans les différents milieux de vie de l'enfant (exemple : la garderie et le foyer.)³³
5. quand les interventions ont lieu dans des contextes authentiques³⁴.

²⁸ Kaiser, B. et Rasminsky, J. S. (2003). *Challenging Behavior in Young Children*. Pearson Education Inc., p. 102.

²⁹ Valider les sentiments de l'enfant, c'est les reconnaître et les accepter. L'éducatrice rend le sentiment "valide" aux yeux de l'enfant, c'est-à-dire le "normalise" et le rend acceptable.

³⁰ Becker, J.V., Barham, J., Eron, L.D. et Chen, S.A. (1994). In L.D. Eron, J.H. Gentry et P. Schlegel (Eds), *Reason to hope : A psychological perspective on violence and youth* (p. 435-446). Washington DC: American Psychological Association ; Reiss, A.J. Jr. et Roth, J.A., (Eds). (1993). *Understanding and preventing violence*. Washington, DC: National Academy Press.

³¹ Kazdin, A.E. (1994). Interventions for aggressive and antisocial children. In L.D. Eron, J.H. Gentry et P. Schlegel. (Eds). *Reason to hope: A psychological perspective on violence and youth*. Déjà cité.

³² Gagnon, C. (1991). Commentary : School-based interventions for aggressive children : Possibilities, limitations, and future directions. In D.J. Pepler et K.H. Rubin (Eds), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 449-455). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

³³ Reiss A.J. Jr. et Roth, J.A. (Eds). (1993). *Understanding and preventing violence*. Washington DC : National Academy Press.

³⁴ Guerra, N. G. (1997). *Violence in schools : Interventions to reduce school-based violence*. Paper presented at the meeting of the Centre for Studies of Children at Risk, Hamilton Ontario.

7. Réflexion évaluative et littérature enfantine

Il y a de nombreux livres qui peuvent aider les enfants dans la gestion de leur comportement. Certains livres traitent de comportements particuliers. D'autres de comportements en général. Ces livres font découvrir des alternatives, illustrent les conséquences possibles et suscitent chez les enfants une réflexion évaluative.



Parce que les histoires font appel à un protagoniste³⁵ autre que lui-même, l'enfant résiste moins à la réflexion évaluative. L'éducatrice trouve des histoires qui ont comme personnage principal un animal ou un autre personnage qui vit les mêmes problèmes que ceux des enfants : se faire des amis, attendre son tour, partager ses jouets, etc.

L'éducatrice termine la lecture par une discussion ouverte. Elle guide les enfants vers une meilleure compréhension des situations problématiques exposées dans l'histoire. Toutefois, elle aura soin de ne pas les forcer à en arriver à des conclusions préétablies. Elle se rappellera que le développement social se fait graduellement. Les étapes ne peuvent pas être précipitées. Souvent les enfants se plaisent à réentendre plusieurs fois la lecture d'une même histoire. C'est qu'ils ont besoin de la répétition pour intégrer pleinement les concepts et les attitudes qui s'y trouvent. Ils approfondissent leur réflexion à chaque lecture. L'éducatrice n'a pas à craindre de reprendre la lecture tant et aussi longtemps que l'intérêt des enfants y est.

La lecture ou la narration d'allégories et de métaphores jouent un rôle important dans le développement socioaffectif du jeune enfant et dans la résolution de problèmes de vie et de comportement. Les allégories ou les métaphores sont des histoires ou des contes qui établissent un rapprochement (ou une analogie) entre une situation racontée ou lue et une situation vécue par l'enfant. Pour susciter le moins de résistance possible, l'éducatrice se limite à présenter l'allégorie ou la métaphore sans questionner les enfants. Poser des questions pourrait éveiller des mécanismes de défense³⁶.

Parce que l'allégorie ou la métaphore ne concerne pas directement l'enfant, elle suscite moins de résistance chez lui et éveille plus facilement ses ressources internes et inconscientes. Ces ressources peuvent engendrer des changements d'attitudes et de comportements.

³⁵ Selon le Petit Robert (2007), un protagoniste est un acteur qui joue le rôle principal dans une pièce de théâtre ou dans un livre de fiction.

³⁶ Il existe présentement en librairie différentes ressources qui peuvent aider les éducatrices à se familiariser avec les applications pédagogiques des allégories et des métaphores, entre autres : Dufour, M. (1993). *Allégories pour guérir et grandir*. Chicoutimi : Les éditions JCL, Canada ; Consulter le chapitre sur les Zones d'apprentissage, plus particulièrement la Zone de séjour.

8. Renforcement positif

Les jeunes enfants sont en situation d'apprentissage par rapport aux comportements appropriés. Apprendre à gérer leurs émotions et à contrôler leurs actions et leurs réactions fait partie de leur développement socioaffectif. Les moyens à prendre pour les guider dans cet apprentissage sont les mêmes que dans d'autres domaines. Il faut motiver les enfants, leur servir de modèles, leur offrir du soutien dans les moments difficiles, leur présenter des meilleures manières de faire, leur suggérer des moyens alternatifs et accueillir leur réussite avec enthousiasme. Dans ce sens, le renforcement positif s'avère un moyen efficace pour guider les enfants dans le développement de leurs habiletés sociales.

Le renforcement positif peut être verbal (un commentaire qui démontre l'intérêt de l'éducatrice dans l'activité de l'enfant) ou physique (poser légèrement la main sur l'épaule), social (un sourire et un clin d'œil) ou tangible (un collant ou un morceau de fruit). Le renforcement verbal et social est souvent suffisant. Pour certains enfants, il faut y aller avec enthousiasme, tandis que pour d'autres un commentaire discret est préférable. L'important, c'est que le renforcement détiende une valeur aux yeux de l'enfant. Chaque enfant a des préférences. Une accolade peut plaire à quelques-uns, tandis que d'autres n'aiment pas qu'on les touche. Mais, la plupart d'entre eux sont sensibles à l'approbation de l'éducatrice. L'éducatrice découvrira les préférences de chacun en observant attentivement comment il réagit dans différentes situations.



Tous les enfants ont besoin d'attention. L'éducatrice ne doit pas hésiter à leur dire et à leur démontrer sa joie et sa fierté face à leurs progrès et à leurs acquis. Recevoir de l'attention constitue un renforcement positif. Les enfants qui ne reçoivent pas suffisamment d'attention chercheront à l'obtenir par des comportements négatifs. Le renforcement positif est plus efficace quand :

- il suit immédiatement le comportement désiré. Selon les circonstances, l'éducatrice peut donner le renforcement dès que le comportement est entamé ;
- il est accompagné d'une explication claire et précise. Plutôt que dire : « Tu es un bon garçon. » dire : « Tu as bien rangé tes bottes. » ;
- il est donné chaque fois que le comportement désiré est observé. Cependant, au fur et à mesure qu'un comportement est acquis, l'éducatrice diminuera la fréquence du renforcement ;
- il est authentique et sincère. Le renforcement n'est pas exagéré, mais proportionnel à l'effort de l'enfant.

Il est préférable que le renforcement positif verbal prenne la forme d'un encouragement ou d'un soutien à l'apprentissage plutôt que d'un éloge, d'une louange ou d'une félicitation. L'éloge ou la félicitation suppose une évaluation du comportement ou du

produit. Elle peut enseigner à l'enfant à se fier aux jugements de l'éducatrice plutôt qu'à sa propre autoévaluation. Contrairement aux éloges, l'encouragement :

1. place l'importance sur l'effort et l'amélioration ;
2. exprime la confiance de l'éducatrice dans les capacités et les intentions de l'enfant ;
3. favorise le développement de son autonomie et de son estime de soi.

Pour un renforcement verbal positif et de qualité :

- Être précise : « Tu as demandé à Jacob pour le camion et il a bien voulu te le donner. Tu as une belle façon de demander un jouet. » ;
- Mettre l'importance sur l'effort et l'amélioration et faire comprendre à l'enfant que l'erreur est permise et qu'elle fait partie de l'apprentissage : « Tu te rappelles presque toujours qu'il faut marcher dans le local. » ;
- Souligner les effets sociaux des nouveaux comportements : « Regarde le beau sourire de Suzanne. Elle est contente que tu lui aies permis d'être le pompier. » ;
- Être sincère et directe ;
- Faire vos commentaires à l'enfant en privé et avec discrétion ;
- Faire vos commentaires le plus naturellement possible selon les besoins de l'enfant. Certains enfants ont davantage besoin de stimulation, tandis que d'autres préfèrent des commentaires plus discrets ;
- Ne jamais comparer les enfants entre eux ;
- Aider les enfants à développer leurs propres habiletés d'évaluation : Plutôt que dire : « J'aime la manière que tu as... » dire : « Tu dois être fier de ... » ou encore : « Comment te sens-tu d'avoir... ».

Un mot de prudence : Pour certains enfants, la réaction initiale au renforcement positif peut être une augmentation du comportement inapproprié. L'éducatrice peut alors croire que le renforcement positif est contre-indiqué. Au contraire, il est fort probable que ce sont des enfants qui ne sont pas habitués à un renforcement positif. Ils deviennent anxieux face à cette forme de soutien. En persévérant, l'éducatrice améliorera l'image de soi qu'ont ces enfants. Elle fera preuve de patience et de persévérance. Si l'éducatrice démontre aux enfants qu'elle a confiance dans leurs capacités, qu'elle les respecte et qu'elle les aime, ceux-ci développeront la confiance en eux-mêmes, de même que le respect et l'estime d'eux-mêmes.

Punir est contre-productif

La punition comme moyen d'enseigner à l'enfant à se bien comporter s'avère presque toujours contre-productive. Dans l'immédiat, la punition semble efficace parce qu'elle met fin au comportement indésirable. Toutefois, à plus long terme, la punition entraîne des effets secondaires nuisibles. La punition suscite chez l'enfant des sentiments négatifs de ressentiment, d'injustice et de colère. Elle augmente la fréquence des comportements agressifs. Elle enseigne aux enfants qu'il est acceptable d'utiliser la force pour contrôler les autres. Elle humilie et effraie l'enfant et diminue son estime de soi. De plus, la

punition porte atteinte à la relation entre l'éducatrice et l'enfant³⁷. Les menaces, les commentaires humiliants ou insultants, l'intimidation, les cris sont autant d'interventions négatives qui produisent les mêmes effets que la punition.

9. Conséquences naturelles

Il faut parfois laisser l'enfant vivre les conséquences naturelles de ses comportements. Il réalise ainsi qu'un comportement différent aurait été à son avantage. Par exemple, s'il sort dehors en hiver sans mitaines, il aura froid aux mains. Son inconfort est une conséquence naturelle à son comportement.



La conséquence naturelle apprend à l'enfant qu'un autre comportement est préférable. L'intervention de l'éducatrice peut se limiter à confirmer les constatations de l'enfant : « Oui! En effet, il fait très froid sans mitaines. Tu dois avoir froid aux mains. Que pourrais-tu faire ? ». Il faut éviter de sermonner ou d'abaisser l'enfant. La conséquence naturelle découle de son choix d'action et elle semble raisonnable à ses yeux. L'enfant ne l'interprète pas comme une punition ou une menace. Par exemple, si Jérémie renverse de l'eau, la conséquence naturelle pour lui est de l'essuyer, non d'être mis en retrait. Les conséquences naturelles aident l'enfant à être responsable de ses comportements, à prendre des décisions appropriées selon les circonstances et à apprendre de ses erreurs. Bien sûr, si les conséquences naturelles sont de nature à nuire à l'enfant ou aux autres, l'éducatrice interviendra autrement.

10. Retrait ou temps mort

Le retrait ou le temps mort peut être un outil efficace à condition qu'il soit utilisé judicieusement. Le retrait ne doit pas être utilisé par l'éducatrice ni être perçu par l'enfant comme une punition. Il s'agit plutôt d'un moyen pour amener l'enfant à réfléchir et à se calmer. Au début, l'éducatrice lui expliquera pourquoi elle le dirige vers un endroit tranquille. Elle peut dire à l'enfant : « Quand je deviens agitée, je trouve qu'un endroit tranquille m'aide à reprendre mon calme ». Elle attendra qu'il soit plus calme avant de discuter avec lui d'un comportement alternatif. Tout au long de l'intervention, l'éducatrice maintiendra elle-même son calme. Elle sera respectueuse dans ses commentaires. Son but à long terme est que l'enfant apprenne à :

1. reconnaître lui-même les signes avant-coureurs de son anxiété ou de son agitation ;
2. prendre lui-même le temps et les moyens pour se ressaisir et se calmer.

³⁷ Coloroso, B. (1995). *Kids are worth it! Giving your child the gift of inner discipline*. Toronto, ON : Somerville House ; Rodd, J. (1996). *Understanding young children's behavior : A guide for early childhood professionals*. New York : Teachers College Press ; Gartrell, D. (1997). Beyond discipline to guidance. *Young Children*, 52, 34-42 ; Gonzalez-Mena, J. (2002). *The child in the family and the community* (3rd edition). Upper Saddle River NJ: Merrill Prentice Hall.; Hay T. (1994-1995, Winter). *The case against punishment*. *IMPrint*, 11, 10-11.

11. Aménagement physique et gestion du comportement

L'aménagement physique exerce une grande influence sur le comportement des jeunes enfants. L'éducatrice prendra en considération l'intensité de la lumière du local, la température ambiante, le niveau du bruit et d'autres facteurs qui produisent un effet sur le climat de la garderie, sur le bien-être des enfants et sur leur comportement.

D'après certaines études³⁸, de trop grands espaces ouverts invitent les enfants à courir. Des espaces trop restreints les obligent à se côtoyer de près et occasionnent parfois des bousculades ou des disputes. L'éducatrice délimitera les espaces par des étagères au sol ou des meubles qui sépareront les différentes zones d'apprentissage. Elle s'assurera que les enfants peuvent facilement circuler d'un endroit à l'autre sans risque de bousculade ou d'accident. Elle fera de la garderie un milieu agréable et attrayant où règne l'ordre ; un milieu qui favorise la tranquillité et les bons comportements.

Il est important de prévoir une zone où l'enfant peut se retirer pour se calmer, réfléchir et reprendre contrôle de lui-même.

La position des différentes zones d'apprentissage peut influencer le comportement des enfants. Les zones qui requièrent de la concentration et de la tranquillité ne peuvent pas être voisines de celles des jeux plus turbulents. L'éducatrice sera davantage présente dans les zones d'activités plus vigoureuses. Elle veillera à la bonne entente et à la sécurité des enfants. Elle en profitera pour promouvoir l'amitié et le développement des habiletés sociales. Par ailleurs, il est important de prévoir une zone où l'enfant peut se retirer pour se calmer, réfléchir et reprendre contrôle de lui-même.



³⁸ Kritchevsky, S., Prescott, E. et Walling, L. (1977). *Planning environments for young children: Physical space*. Washington, DC : National Association for the Education of Young Children. Selon NAEYC, l'espace ouvert où se déroulent les jeux libres et les activités devrait couvrir le tiers ou même la moitié de l'espace disponible.

12. Résolution de conflits

Les conflits font partie de la vie quotidienne. Selon la perception qu'on en a, ils peuvent constituer des sources précieuses d'apprentissage. Par exemple, lorsque les enfants apprennent à régler avec succès les conflits inévitables qui surviennent entre amis, ils développent des habiletés sociales et des aptitudes de résolution de problèmes. À leur tour, ces habiletés et ces aptitudes contribuent à la sécurité émotionnelle des enfants qui se sentent alors en meilleur contrôle de leur vécu. Le prochain encadré suggère des étapes à suivre pour aider les enfants à résoudre les conflits tout en développant leurs habiletés sociales :

1. Aider les enfants à se calmer et à se concentrer. Pour apprendre à résoudre des conflits, les enfants doivent participer au processus. Mais pour participer, ils doivent d'abord être calmes et attentifs.
2. Accorder de l'attention à chaque enfant. Tous les enfants, victimes et agresseurs, doivent sentir que l'éducatrice est là pour les aider et les accompagner.
3. Aider les enfants à comprendre et à verbaliser la situation. Les enfants ont souvent une compréhension limitée des causes d'un conflit. Il faut fournir à chacun l'occasion d'expliquer sa perception de la situation (causes et effets). Au besoin, il faut les aider à en explorer les causes. Par exemple, il se peut qu'ils aient oublié l'altercation qui a eu lieu plus tôt dans la journée. Il n'est toutefois jamais question de trouver un coupable.
4. Laisser les enfants proposer différentes solutions tout en tenant compte de leur maturité. Les enfants ont besoin d'encouragements et de suggestions. Mais, dans la mesure du possible, ils doivent apprendre à trouver leurs propres solutions.
5. Demander aux enfants de choisir une solution et de la mettre en pratique pour voir si elle fonctionne.
6. Après un temps raisonnable, demander aux enfants d'évaluer l'efficacité de la solution choisie. Si la solution ne fonctionne pas, reprendre les étapes à partir du début pour en choisir une autre et la mettre à l'épreuve.

13. Intervention en situation de crise

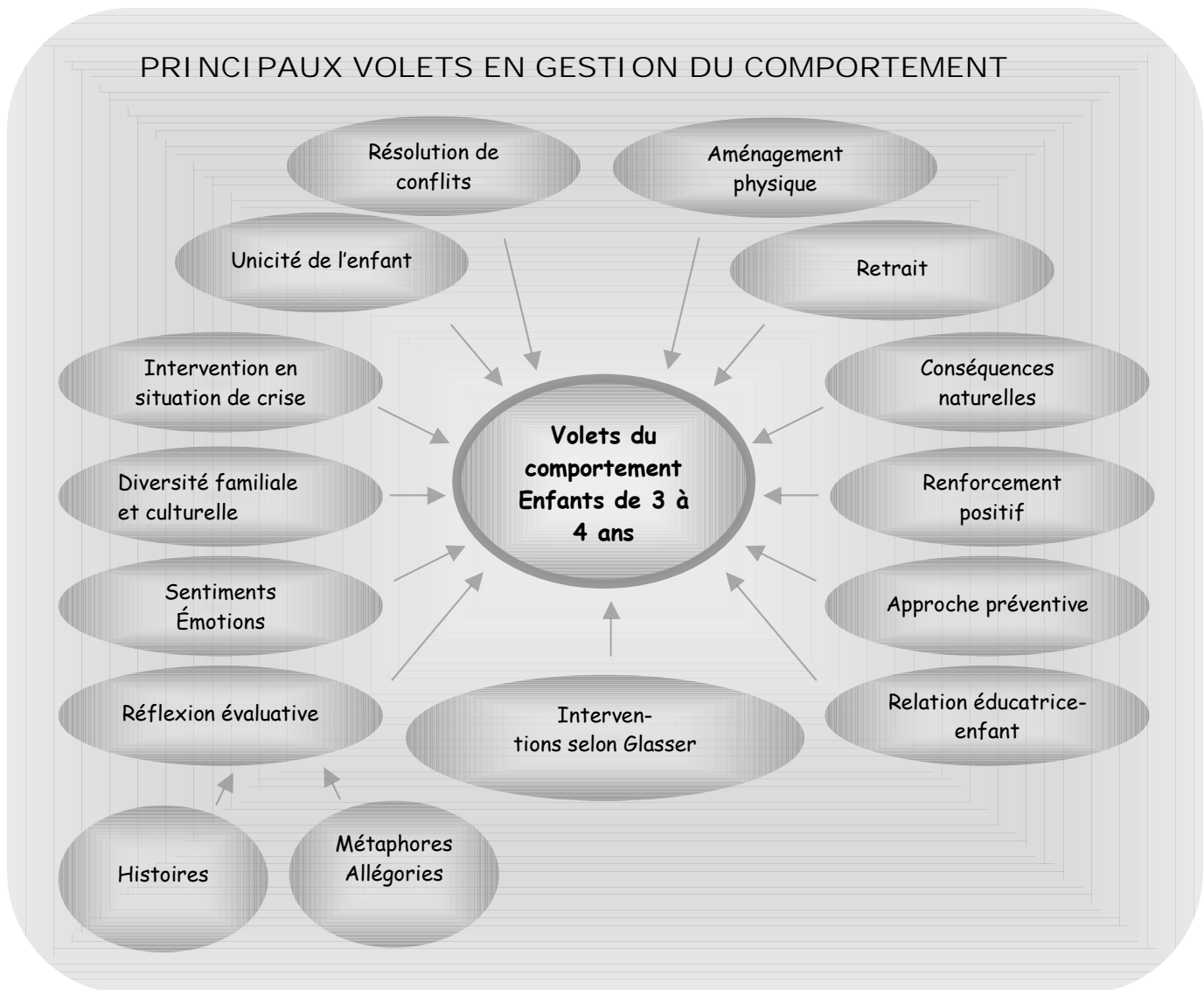
L'intervention en situation de crise a comme premier objectif la protection de l'enfant en question et des autres enfants du groupe. Il y a deux types de crise : verbale et physique.

1. Lorsque la crise est verbale (cris, injures), l'éducatrice gardera son calme. L'attitude de l'éducatrice aide à la fois l'enfant en crise à reprendre contrôle de lui-même et les autres enfants à se sentir en sécurité. L'éducatrice s'adresse à l'enfant en crise avec calme. Elle ne s'approche pas physiquement de lui ni le menace. Elle attend qu'il reprenne contrôle de lui-même avant de discuter avec lui.

2. Lorsque la crise est physique (lancement d'objets, coups de pied, coups de poing, etc.), l'éducatrice s'assure d'abord que l'enfant ne puisse pas se faire de mal ni en faire aux autres. Elle peut choisir de l'éloigner du groupe ou d'éloigner le groupe. Elle agira avec calme. Au besoin, elle peut tenir l'enfant en crise sans force excessive, tout en continuant à lui parler doucement pour l'aider à se calmer.

La période qui suit immédiatement une crise, lorsque l'enfant a repris contrôle de lui-même, est un moment propice :

1. pour lui permettre d'exprimer ses sentiments ;
2. pour l'assurer de votre affection ;
3. pour établir avec lui une marche à suivre quant à la prévention et la gestion de situations semblables à l'avenir.



PRATIQUES EXEMPLAIRES EN GESTION DU COMPORTEMENT

Les enfants vivent des moments de stress lesquels, s'ils ne sont pas bien gérés, risquent de s'exprimer en comportements inacceptables. Certaines pratiques aident les enfants à gérer leur stress de façon positive. Les enfants ayant chacun leurs propres moyens d'expression, différents moyens trouveront preneurs chez différents enfants.

Tous les enfants ont besoin d'apprendre à se détendre et à relaxer. On peut assurer la détente en alternant les activités qui exigent de la concentration et de l'effort avec d'autres moins exigeantes ou des activités actives avec d'autres plus calmes. Les jeux de grande motricité aident les enfants à laisser aller leur trop plein d'énergie ou leurs frustrations. Des périodes de relaxation régulières diminuent leur stress. La relaxation peut prendre la forme d'une détente avec lumière tamisée et musique douce ou d'une relaxation guidée par l'éducatrice qui lit un texte choisi en conséquence. Ajoutons la pratique du yoga³⁹, qui requiert un contrôle du mouvement et de la pensée et qui aide les enfants à atteindre un état de réflexion et de calme propice à la gestion de leur propre comportement.

Des programmes de développement social ou de prévention des comportements inappropriés ont récemment vus le jour. Entre autres, la garderie Les Débrouillards (Val d'Amours, Nouveau-Brunswick) a développé un programme de promotion des compétences sociales. Plusieurs garderies du Nouveau-Brunswick et d'ailleurs utilisent ce programme comme modèle d'intervention en gestion du comportement.

DÉVELOPPEMENT SOCIOAFFECTIF

AU-DELÀ DE LA GESTION DU COMPORTEMENT

Au-delà de la gestion du comportement⁴⁰ est une approche qui s'agence bien avec les principes du Curriculum éducatif. Cette approche comprend six éléments importants lesquels se résument comme suit :

1. L'attachement : « Il y a une éducatrice qui m'aime et qui me garde en sécurité ».

Pour mieux réussir sa vie à la garderie, l'enfant doit pouvoir compter sur l'éducatrice qui s'occupe de lui et qui le garde en sécurité. Pour l'enfant, l'éducatrice est une personne-ressource qui le guide et le soutient dans son cheminement. L'enfant qui ne fait pas confiance à l'éducatrice et qui ne ressent pas le besoin de son soutien, résistera lorsqu'elle voudra l'aider. Lorsque l'éducatrice établit une relation chaleureuse et respectueuse avec l'enfant, celui-ci devient plus ouvert et se laisse guider et influencer par elle. Il s'ensuit que la

³⁹ Clark, L. et Park, C. (2003). *Yoga pour les enfants*. Québec : Le Courrier du livre ; Witford, R., Selway, M. et traduction Alglave, S. (2005). *Le yoga des petits*. Québec : Gallimard Jeunesse ; Witford, R., Selway, M. et traduction Alglave, S. (2006). *Le yoga des petits pour bien dormir*. Québec : Gallimard Jeunesse ; Choque, J. (2000). *Gym et jeux d'éveil pour les 2 – 6 ans*. Paris : Éditions Amphora.

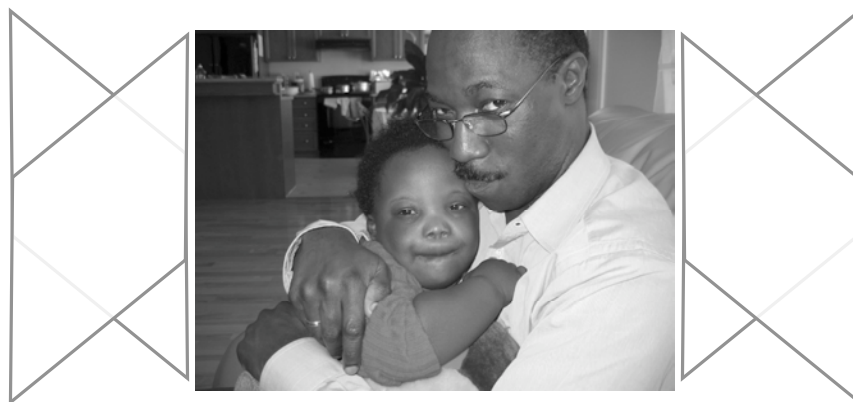
⁴⁰ Bilmes J. (2004). *Beyond Behavior Management*. Minnesota: Redleaf Press.

façon la plus efficace d'aider l'enfant à gérer son comportement consiste d'abord à **bâtir une bonne relation** avec lui.

2. L'affiliation : « Je peux avoir un ami et être un ami » .
Nous voulons que les enfants deviennent des membres de la société heureux et productifs. Pour y arriver, les enfants doivent d'abord apprendre à fonctionner dans un groupe. Ceux pour qui **l'appartenance au groupe** est importante démontrent un intérêt pour le bien-être général du groupe. Ils comprennent pourquoi il est avantageux pour eux d'avoir de l'empathie. Ils comprennent également que les habiletés sociales et les techniques de résolution de problèmes sont nécessaires au bon fonctionnement du groupe. Par ailleurs, des enfants peuvent être exclus d'un groupe pour plusieurs raisons : différences culturelles, habiletés différentes, différences physiques ou simplement antipathie de la part des autres enfants. Les enfants exclus manifesteront fort probablement des comportements problématiques. L'éducatrice interviendra tôt de façon à les réintégrer dans le groupe.
3. L'autorégulation : « Je peux gérer mes émotions et je suis en contrôle de mon comportement » .
L'enfant qui ne peut pas gérer ses émotions représente un grand défi pour l'éducatrice. C'est celui qui frappe avant de penser, qui ne peut pas attendre son tour, qui pleure et qui fait des crises pour un rien.

Apprendre à gérer ses émotions est très compliqué pour un jeune enfant. Il doit comprendre qu'une action entraîne des conséquences, positives ou négatives. Il doit connaître les comportements qui sont culturellement acceptables. Il doit se rendre compte que c'est lui qui décide de ses comportements. Par conséquent, il détient le **pouvoir de gérer ses émotions**. Il ne doit pas laisser ses émotions lui dicter comment agir.

L'enfant observe l'éducatrice lorsqu'il apprend à exprimer ses émotions. Pour lui, l'éducatrice est **un modèle** d'expression des émotions et de gestion de comportement. Lorsque l'éducatrice réussit à gérer sa frustration, elle montre aux enfants des habiletés de contrôle de soi.



4. L'initiative : « Je grandis et j'apprends constamment » .

L'enfant démontre de l'initiative quand il entreprend une nouvelle tâche avec enthousiasme et confiance. Un enfant qui manque d'initiative craint la nouveauté et les défis. Il répète la même activité jour après jour. Il démissionne dès qu'une tâche devient difficile. L'éducatrice est un modèle pour l'enfant lorsqu'elle démontre son **enthousiasme pour de nouvelles tâches** et une **attitude positive face aux défis et à l'erreur**.



5. La résolution de problèmes : « Je suis capable de résoudre les problèmes et les conflits » .

Les conflits et les problèmes font partie de la vie. L'éducatrice avisée aidera les enfants à développer une **attitude positive** envers les conflits et les problèmes de tous les jours. Par différents moyens, elle leur fera comprendre qu'ils sont capables de les résoudre et que les conflits et les problèmes sont sources d'apprentissage et de croissance. Pour certains enfants, à cause de leur tempérament ou de leurs expériences antérieures, des petits défis prennent des proportions insurmontables. D'autres qui sont habitués à être punis lorsqu'un conflit se présente n'ont plus l'habitude de chercher une solution. Ils attendent simplement de payer la note.

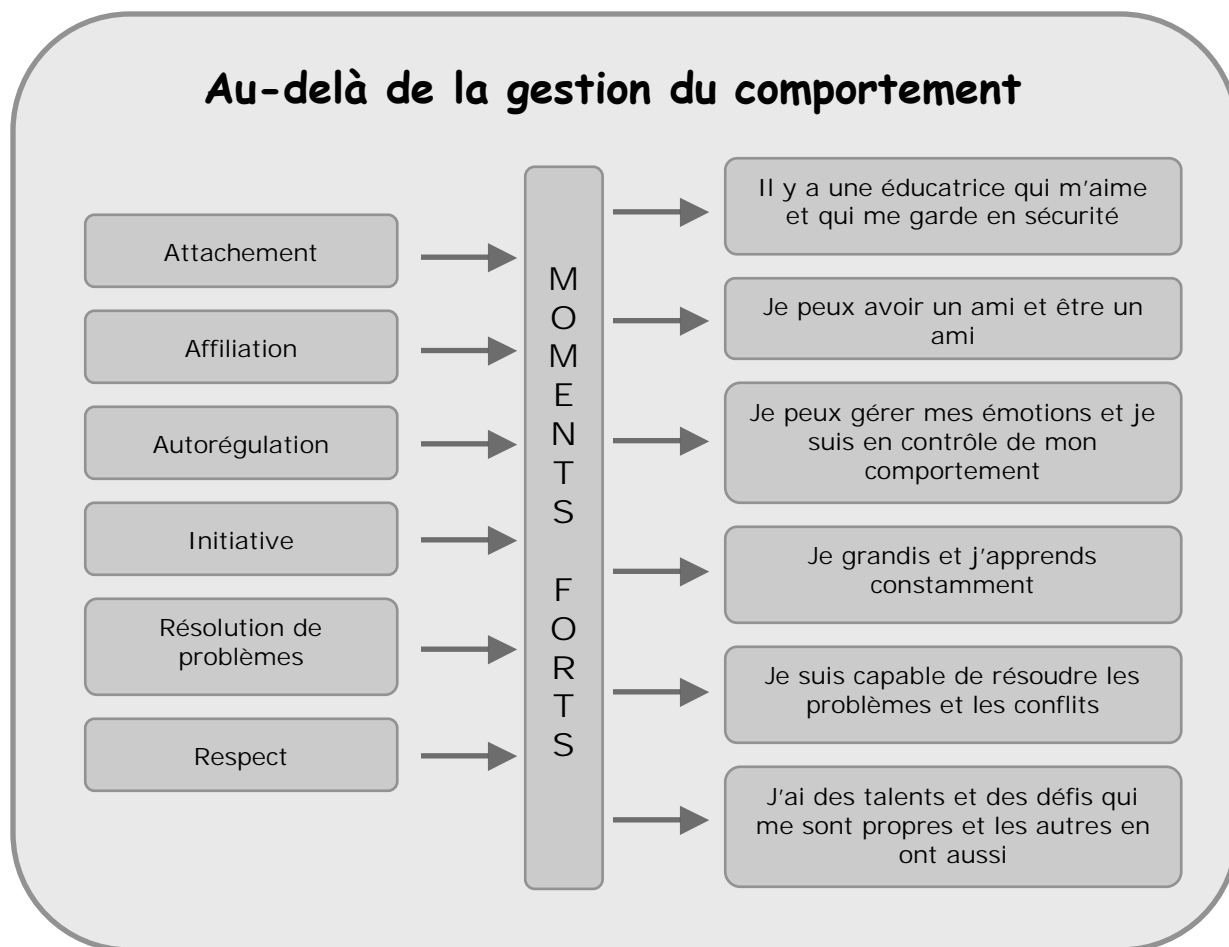
L'éducatrice leur présentera un tout autre scénario. En temps de conflit, il s'agit de **trouver les moyens de le régler**. Il ne s'agit pas de trouver un responsable ou un coupable. Les enfants deviendront conscients des effets de leurs actions et de leurs réactions et en assumeront la responsabilité. Parce que les enfants développent les habiletés nécessaires à la résolution de problème de la même manière qu'ils développent les autres habiletés (graduellement, avec beaucoup de pratique et en imitant des personnes plus connaisseuses qu'eux), le comportement de l'éducatrice face à un problème ou un conflit devient un modèle pour eux.

6. Le respect : « J'ai des talents et des défis qui me sont propres et les autres en ont aussi » .

L'éducatrice peut aider les enfants à reconnaître et à apprécier leurs talents et leurs habiletés et ceux des autres. Elle peut aussi les aider à prendre conscience que chacun d'entre eux apporte une contribution unique au bon fonctionnement du groupe. Parallèlement, elle amènera les enfants à prendre conscience que chacun d'entre nous a des défis à surmonter. Toutes ces **prises de conscience** contribueront au respect des uns et des autres.

L'approche en gestion du comportement que nous venons d'exposer comprend plusieurs pistes d'intervention intéressantes. Idéalement, la présence des six éléments, en tout ou en partie, aideront l'enfant à réussir sa vie quotidienne, autant sur le plan personnel que social. L'enfant apprendra graduellement à reconnaître, à exprimer et à gérer ses émotions. Il développera une estime et un respect de lui-même et des autres et une confiance dans ses propres habiletés. Progressivement, il deviendra capable de défendre

ses idées tout en respectant celles des autres. Il deviendra également capable de régler les conflits qui font partie de la vie. Doucement, mais sûrement, il se dotera des outils nécessaires pour vivre pleinement les moments présents et pour actualiser tout son potentiel.



Les conflits et les problèmes font partie de la vie. L'éducatrice avisée aidera les enfants à développer une **attitude positive** envers les conflits et les problèmes de tous les jours.

Notes _____

Notes _____
