

# Impulsivité et opposition: les défis du quotidien

Propos d'Agnès Szanto Feder

Le 16 novembre 2019 avait lieu la 2e journée piklérienne au Québec, sous le thème *Accompagner l'enfant, des pratiques inspirantes*. Pour cet événement, l'Association Pikler Québec recevait une invitée d'honneur, Agnès Szanto-Feder. Psychologue de la première enfance et spécialiste dans la recherche sur la motricité libre et de l'approche piklérienne, madame Szanto-Feder est également professeure à l'Université nationale de Cuyo à Mendoza en Argentine, formatrice et conférencière en Amérique du Sud et vice-présidente de l'Association Pikler-Lóczy France. Elle est l'auteure de plusieurs ouvrages, dont *L'enfant qui vit, l'adulte qui réfléchit* paru aux éditions des PUF.



Lors de cette grande journée de réflexion, il a d'abord été question des défis quotidiens liés à l'impulsivité et à l'opposition des enfants. Puis, Agnès Szanto-Feder a témoigné de l'expérience inspirante vécue à la Maison des enfants en Équateur.

Pour ne rien oublier de la richesse des échanges de cette journée, il nous semblait important de proposer un texte récapitulatif des différentes idées partagées; ainsi, espérant qu'il saura nourrir votre réflexion quant au quotidien vécu dans votre propre service de garde, ce texte résume les propos tenus par madame Agnès Szanto-Feder.

## Lorsque le sentiment de compétence de l'adulte est ébranlé...

*Propos d'Agnès Szanto-Feder*

Même s'ils partagent des racines communes, les comportements diffèrent beaucoup d'un enfant à l'autre. La façon dont on conçoit l'enfant diffère également beaucoup d'un professionnel à l'autre. Pensons par exemple à la façon dont chacun considère le développement de l'enfant et le chemin qu'il emprunte pour devenir un adulte. Il n'est donc pas surprenant que l'on doive poser cette grande question: que peut et que doit faire l'adulte pour accompagner au mieux l'enfant?

## Tout cela nécessite un «bon dosage»

L'adulte doit-il toujours stimuler l'enfant? Si l'on pense au langage qui ne s'acquiert qu'au contact d'un milieu parlant, ou à l'acquisition de la marche qui se fait de façon spontanée par tout enfant. Que doit-il stimuler? Comment doit-on stimuler? Que doit-on mettre en œuvre autour de l'enfant pour favoriser et soutenir son développement? La nature et la richesse des environnements bien conçus constituent certainement les moyens les plus adéquats pour y parvenir.

Cette présente réflexion sur l'importance de l'accompagnement traduit bien sûr un parti pris en faveur de l'idée que s'était forgée Emmi Pikler de l'enfant : actif dès le début de son existence, expérimentant à tout âge ses propres possibilités, progressant au rythme de la maturation de son système nerveux, curieux de son environnement, communicatif et prenant des initiatives autant envers les personnes qui l'entourent qu'envers le monde des objets. Il s'agit de ses besoins fondamentaux, être autonome à son niveau, être enveloppé par un milieu humain qui réponde à son besoin d'attachement.

Dans le quotidien d'une famille ou d'une structure d'accueil, il y a des moments où le comportement de l'enfant peut désorienter l'adulte: il peut ainsi s'opposer et surprendre par de brusques réactions. Pour mieux aborder le sujet, voici trois définitions:

## L'opposition

L'opposition est synonyme de contestation, résistance, conflit, refus, difficulté d'obtempérer. C'est «répondre», affronter, provoquer. C'est aussi une quête d'autonomie, quand on parle de s'opposer à une personne, à ses volontés...





Photo: Agnès Szanto Feder  
Crédit photo: Brigitte Lépine

### L'impulsivité

L'impulsivité, c'est l'urgence dans l'exécution, le manque de préméditation, le manque de persévérance et la recherche de sensations. Différentes facettes sont associées à des mécanismes cognitifs et émotionnels. Le plus souvent, l'impulsivité est étroitement liée à l'âge de l'enfant. D'autant plus qu'il est jeune, il a moins de moyens psychiques pour la contrôler.

### L'inhibition

Dans le programme éducatif *Accueillir la petite enfance*, il est question de fonctions exécutives qui réfèrent à diverses habiletés, telles que la flexibilité mentale, l'inhibition, la mémoire de travail et la planification (p. 94). Selon la définition se trouvant à la page 95, *l'«inhibition est employée pour filtrer et contrôler ses pensées et ses impulsions. Elle permet de résister aux tentations et aux habitudes pour réfléchir avant d'agir. L'inhibition se rapporte à la capacité de contrer volontairement ses réactions spontanées pour faire ce qui est approprié ou attendu, et éviter d'agir de manière interdite.»...*

L'exemple joint à cette définition met en scène un enfant de 5 ans; il n'aurait pas pu être vécu par un enfant plus jeune, encore une fois, par manque de moyens avant cet âge.

### Éléments de réflexion

Il n'y a pas deux endroits pareils, deux enfants pareils, deux «couples» adulte-enfant semblables. Ainsi, sur quoi pouvons-nous appuyer notre réflexion pour nous donner des moyens de communication positive avec l'enfant? Quelles situations peut-on proposer dans son quotidien pour qu'il puisse prendre des initiatives en accord avec ses intérêts du moment? (Chez l'enfant plus jeune, on parle de ses intérêts instantanés, propre à son âge,

ou mieux, à son âge mental). On parle d'intérêts qui, autant que faire se peut, ne soient pas en contradiction avec des prérogatives, désirs ou propositions d'adultes. Là se situe l'un des éléments essentiels de l'enseignement de Pikler: comment faire pour que l'adulte et l'enfant puissent être d'accord le plus possible et ne s'opposer l'un à l'autre seulement qu'en dernier recours ?

Si Emmi Pikler parle d'une opposition qui implique autant l'enfant que l'adulte, ce n'est pas un hasard. Si l'enfant s'oppose, c'est parce qu'il rencontre un obstacle qui s'oppose à sa volonté: celle de l'adulte. Il s'agit donc d'un phénomène réciproque! Prenons l'exemple d'une porte qu'on veut ouvrir: on utilise la force seulement si elle résiste, si elle est fermée. Ne pourrait-on pas parfois réfléchir à la nécessité de tenir absolument «fermées» certaines portes, n'aurions-nous pas avantage à essayer de les ouvrir, ou au moins, à les entrouvrir ?

Si l'adulte tient tant à laisser des portes hermétiquement fermées, c'est qu'il y trouve nécessairement des avantages. Quelles prérogatives, quels désirs l'adulte cherche-t-il à combler? Quels seraient alors ceux de l'enfant? Voici quelques exemples, certains tirés de l'expérience ou du quotidien, d'autres, du programme éducatif *Accueillir la petite enfance*.

### L'enfant de 2-3 ans

D'abord, tous s'entendent sur une généralité bien connue : la période d'opposition de l'enfant de 2-3 ans. C'est un moment du développement de la personnalité de l'être humain. L'enfant découvre progressivement qu'il est une personne distincte de son entourage avec lequel il vivait en symbiose (Wallon): c'est ce nouvel aspect de son autonomie qu'il expérimente. En fait, l'enfant s'affirme plus qu'il ne s'oppose.

Voici une histoire amusante : un enfant, au restaurant, va de table en table. Sans raison apparente, il dit «non!» à toutes les personnes présentes. Le «non», juste pour s'opposer, disparaît avec le temps, avec la maturation du système nerveux de l'enfant. Bien d'autres occasions surviendront, qui lui permettront de s'assurer de ce sentiment du moi, de la «personne autonome» qu'il est en train





**Naturellement, s'il y a danger:  
« la porte doit rester fermée ».**

### **L'importance de l'interdit**

D'abord, il est important de mentionner que dans certains cas évidents, c'est l'adulte qui doit absolument avoir le dernier mot; c'est le cas lorsque l'enfant, surtout tout petit, mais aussi plus grand si le danger est immédiat, ne comprenant pas le danger, veut aller contre l'injonction de l'adulte. La première nécessité est de le mettre en situation physique qu'il ne puisse pas enfreindre cette règle.

Par exemple, lorsqu'un enfant effectue ses premières promenades à pied et profite de ses nouvelles «libertés» de jeune piéton, les interdits sont bien difficiles à respecter. L'enfant doit donner la main pour traverser la chaussée. On peut bien essayer d'en expliquer la raison à l'enfant, mais à deux ans et même plus, il est inconcevable qu'il puisse comprendre le danger de la vitesse des voitures qui sont, pour lui, encore bien loin. Il ne peut pas comprendre, «ici» et «maintenant», les raisons d'adultes appuyant cet interdit-là... Il peut éventuellement «penser» que c'est malin de s'opposer. C'est à l'adulte de lui communiquer, par notre comportement, qu'il s'agit là d'autre chose! Malgré que cet exemple soit évident, il est important de s'y attarder pour pouvoir insister sur le facteur «âge», c'est-à-dire l'âge mental (dont il était question précédemment) et les moyens de représentation mentale dont l'enfant dispose en fonction de son âge. Que peut «comprendre» l'enfant? De quel moyen dispose-t-il pour comprendre? Que peut appréhender réellement l'enfant de tel ou tel âge?

On ne se préoccupe pas assez de la réponse à ces questions; il s'agit d'un facteur lié à la capacité

momentanée de l'enfant de s'orienter dans son monde, le monde de son âge. Voici un exemple éclairant: d'après une recherche, il semble que chez l'enfant la perception différentielle de la distance-vitesse n'est pas mature avant 8 ans. Ce qui voudrait dire que si l'enfant doit traverser à un carrefour où il n'y a pas de feu de circulation, il doit être accompagné, car il n'a pas les moyens d'une autonomie de jugement concernant ce danger-là, et ce, jusqu'à 8 ans.

Pourtant, même si on sait qu'il ne comprendra pas le sens de nos explications, l'adulte peut et devrait expliquer. Ce qu'il PEUT déjà comprendre, ou plutôt percevoir, c'est le sérieux de l'adulte et sa détermination à expliquer une fois, deux fois. Mais pas plus, sinon l'enfant n'écouterait plus la «chanson connue». Un STOP ferme et sévère devrait être efficace, mais à partir de quel moment, surtout si les interdits sont trop nombreux et un peu futiles; si l'interdit ferme n'est imposé que lorsqu'il y a réel danger, il devrait être efficace. Il faut donc être attentif pour déterminer à quel moment on peut «risquer» de laisser l'enfant marcher jusqu'au bord du trottoir sans lui tenir la main.

**Avec mon arrière-petite-fille de 3 ans, le week-end dernier, le STOP ferme de sa maman fonctionnait, même de loin, quoiqu'une confiance solide de la mère, s'entendant bien avec son enfant, était bien nécessaire. — Agnès Szanto-Feder**

Avant de risquer de lui lâcher la main, l'adulte doit donc rester attentif; il n'y a de place ni pour un «NON» de la part de l'enfant, ni pour lui permettre de comprendre par l'expérience, bien sûr. C'est cela que l'enfant doit comprendre, ou plutôt, ressentir à partir de la manière dont l'adulte lui a parlé. Insistons ici sur l'effet des émotions! C'est d'autant plus important que plus l'enfant est jeune, plus entrent en ligne de compte le comportement, la voix, les yeux et la détermination tranquille de l'adulte. L'enfant les ressentira très fort, bien avant que de comprendre les paroles. Ils restent importants aussi plus tard, mais le sens des mots prenant leur place, la réflexion et la compréhension s'y ajouteront. C'est cette compréhension bien tardive comme on a vu qui permettra à l'enfant de mesurer la situation à sa juste valeur et de traverser la rue seulement lorsqu'il n'y a pas de danger.

de devenir, petit à petit. Lorsqu'un geste ou un désir ne représente aucun danger, il est important qu'on laisse l'enfant avoir gain de cause, afin qu'il puisse par moment expérimenter une situation où il a une influence sur ce qui lui arrive... Évidemment, si l'«objet» à l'origine de l'opposition représente un danger pour l'enfant, l'adulte doit tenir bon.

### Causes diverses

Quelles pourraient être les autres causes les plus fréquentes des oppositions de l'enfant et de ses refus? Son tempérament, la fatigue, des problèmes en famille ou sur le lieu d'accueil, un problème pédagogique à la maison ou au lieu d'accueil?

Peut-être pourrions-nous gagner un peu de clarté en réfléchissant sur nous-mêmes, nous les adultes? Nous arrive-t-il de refuser une règle, de l'enfreindre ou de nous plaindre lorsqu'on nous rappelle de la suivre? Et qu'en est-il des forts moments d'impulsivité, lors d'une dispute, par exemple? Oui, très certainement, nous gagnerions à y réfléchir. Même l'environnement culturel y joue son rôle: en Allemagne ou en Angleterre, si le feu est rouge pour les piétons, ils attendent sagement. En France, ce n'est pas le cas. Si le piéton constate qu'il n'y a pas de voiture en vue, il traverse. Si l'automobiliste français ne voit pas de radar et qu'il considère «qu'à son avis» il n'y a pas de danger, il roulera bien plus vite que permis!

L'enfant peut aussi avoir «un avis» sur ce qu'on lui demande et décider par exemple qu'il n'y a aucun danger à enfreindre la consigne.

### Deux «catégories» d'opposition

1. L'opposition de l'enfant concerne l'objet de la demande (de la règle, de l'ordre, de la routine)

- Il ne comprend pas ce qu'on lui demande, la demande dépasse son entendement. On doit se rendre à l'évidence que c'est une situation très fréquente.
- Ce qu'on veut qu'il fasse lui fait peur. Descendre du toboggan, par exemple «Vas-y, tu peux le faire!».
- Cela lui est désagréable. Tout petit, il détourne la tête lorsqu'on veut essuyer son nez, par exemple.
- Il n'en comprend pas la nécessité. C'est souvent le cas des règles que l'on édicte.
- Il voulait ou voudrait faire autre chose.

2. L'enfant ne veut surtout pas faire ce que l'adulte lui demande, il s'oppose à l'adulte: Il refuse, quelquefois de toutes ses forces, la situation proposée par cet adulte.

- Alors qu'il peut le faire, il ne veut pas s'habiller tout seul.
- Il ne veut pas manger avec une personne en particulier.

Qui par exemple n'a jamais vécu le moment où le parent arrive au service de garde pour reprendre son enfant, et que celui-ci, juste à ce moment, trouve à s'échapper, à ne pas vouloir s'habiller? Ce qu'il voudrait en réalité, c'est que le parent s'occupe un peu de lui.

Le problème est difficile et tend à s'accroître si l'enfant, même inconsciemment, découvre l'effet néfaste de son pouvoir d'influence sur l'adulte. Ceci devient d'autant plus vrai si le sentiment de compétence de l'adulte en est ébranlé. À ce moment, c'est l'équipe qui devrait aider l'adulte face à cette situation, si seul il n'y arrive pas.

Par ailleurs, une des idées de base de Pikler consiste à permettre à l'enfant de découvrir qu'il a de l'influence sur ce qui lui arrive. Par exemple, lorsqu'il manifeste sa préférence pour la température de sa purée de banane ou s'il préfère manger ou boire d'abord lors du repas: des choix réalistes qui font sens pour l'enfant.

Mais alors, quels sont les ressorts de ces refus? Dans la première catégorie, c'est la volonté immédiate de l'enfant qui se trouve contrariée; il ne peut pas faire ce qu'il a envisagé. Dans la deuxième catégorie, le ressort relève plutôt de problèmes d'affectivité.



Cependant, par moments, les ressorts qu'on trouve à ces oppositions permettent de réfléchir à des variantes en ce qui concerne «la porte fermée». Y aurait-il des situations où nous pourrions ouvrir une porte, ou au moins, l'entrouvrir, et si oui comment ?

**Alors, quand, comment ouvrir un peu ou beaucoup « la porte » ?**

### Des exemples concrets

#### Exemple 1 «L'enfant refuse de toutes ses forces»

À l'arrivée au service de garde, l'enfant refuse de quitter les bras du parent pour d'autres bras. Cette expérience est courante là où on n'a pas pris soin de bien organiser la transition entre la maison et le service de garde. C'est une «grande porte» qu'il faut ouvrir! Il faut comprendre l'angoisse de l'enfant face à l'inconnu, à laquelle se superpose vraisemblablement l'angoisse de la mère face à la séparation inévitable que lui impose la nécessité de travailler.

Il faut comprendre qu'il s'agit ici d'une «opposition» véritable, et non pas d'un simple désagrément passager ni d'un caprice, comme on l'entend quelquefois, comme il s'agit d'un petit enfant. D'ailleurs, les pleurs n'ont pas à être éliminés en détournant l'attention de l'enfant. Si l'enfant se débat, l'adulte ne devrait pas tenter de maîtriser ses mouvements désordonnés: ceux-ci sont les manifestations d'une angoisse qui elle, cause l'opposition. Ce sont donc les causes de l'angoisse qu'il faut trouver, pour ensuite les «traiter». Dans cet exemple, remédier à l'opposition «en ouvrant grand la porte» s'avère aussi nécessaire que de «fermement fermer la porte» lorsque se présente un réel danger.

Une fois que le ressort de l'opposition a été compris et légitimé, on doit chercher à l'éliminer en organisant l'entrée au service de garde avec toute la progressivité qu'exige le bien-être de cet enfant, de cette maman... Voilà, la porte qui est ouverte.

#### Exemple 2

Ma fille avait alors 4 ans. Elle ne voulait pas goûter les petits pois, elle refusait avec détermination. J'insistais, car «il faut tout essayer», n'est-ce pas? La règle... Finalement, j'ai eu gain de cause, elle a pris UN petit pois. Cela s'est passé il y a 50 ans et à ma connaissance, adulte, elle a refusé de goûter des

petits pois encore pendant des dizaines d'années... Je ne peux pas vous dire pourquoi, car je ne sais pas quel était le ressort de ce refus; était-ce un dégoût à la senteur ou à la vue, la couleur, la forme (des petites boules), un souvenir, une perception «hostile» au même instant, même totalement indépendant de l'objet?

**Ma volonté qu'elle obéisse était plus forte que ma confiance en une raison inconnue mais sûrement valable: l'opposition était si forte! J'aurais dû accepter l'existence d'une raison! — Agnès Szanto-Feder**

Plus ou moins tard dans sa vie, l'enfant goûte à une variété de nourriture. Quant à l'adulte, libre dans sa décision, il se donne le droit de refuser de goûter ou de manger. Dans cet exemple, «la porte à ouvrir» la plus évidente aurait été d'accepter le refus de l'enfant: on n'aurait alors même pas eu à parler d'opposition, car la proposition aurait été levée par l'adulte, avant même que la porte ne se ferme sur une opposition. C'est la réaction émotionnelle agissant à si long terme qui prouve la portée destructrice du manque de confiance de la part de l'adulte. Il s'agit d'un lien conditionnel: le petit pois relié au contenu émotionnel négatif si fort de la «séquence».

#### Exemple 3

Un enfant de 3 ans refuse de se joindre au groupe pour le jeu proposé par l'adulte. Avait-il ses raisons, qu'il ne voulait pas exprimer? Ou, plus simplement, ne pouvait-il pas les exprimer ou les expliquer? Le fond émotionnel ne peut être mis en mots que bien plus tard, et encore... Au même moment, l'enfant menait-il d'autres projets? Y avait-il un problème autour de l'activité proposée? Un autre enfant du groupe lui était-il hostile ou antipathique? Ou est-ce cet adulte dont il ne voulait pas? Peut-être l'enfant avait-il un souvenir négatif par rapport à l'une des raisons citées? Peut-être n'aimait-il pas jouer au jeu projeté?

Voilà la «porte fermée»: si vraiment l'enfant ne veut pas, il n'a pas d'autre issue que l'opposition. Par contre, la «porte ouverte» laisse l'enfant libre de prendre cette décision. Si l'on pense qu'il y a réellement un problème, on doit se poser les bonnes questions, telles que dans les exemples



précédents... Chacune de ces questions peut avoir une réponse à «porte ouverte» tout à fait acceptable, une proposition de ce que l'enfant pourrait faire...

#### Exemple 4

**« L'enfant ne fait que « désordre »...  
Pardon, c'est un mot de ma fille, à 4 ans.  
– Agnès Szanto-Feder**

Une opposition silencieuse: pensons à des conflits du genre où, avant de manger, on donne l'ordre ou la consigne aux enfants de ranger les jouets. Aux yeux de l'adulte, l'opposition s'exprime par un désordre: les jouets ne sont pas «rangés» ou sont rangés n'importe comment. Or, il ne s'agit pas ici d'une «opposition». À 18 mois ou à 2 ans, l'enfant ne fait que ça: «désordre». Son activité principale: manipuler et observer, peut-être même regrouper des objets mis à sa disposition, de points de vue variés qui ne sont connus que de lui. Il n'a pas encore la notion de catégorie, d'identité, de ressemblance, qui sont nos critères habituels d'ordre. Nous pouvons nous émerveiller lorsque la première fois il essaie de réunir des objets de la même couleur ou par grandeur croissante: l'acte résulte de l'élaboration laborieuse et de l'exercice d'une nouvelle fonction mentale en maturation, mais son but n'est pas «l'ordre». C'est en multipliant des actions du même genre pendant le jeu, en variant aussi ses propres critères, que l'enfant va « stabiliser », va apprendre les catégories. Cela prend plus ou moins de temps, selon le temps qu'il aura profité de l'activité autonome. Grâce à tous ces moments passionnants d'essai et d'erreurs, aux expériences maintes fois répétées avec une attention soutenue, centrée sur la question, plus tard, tout cela deviendra une routine pour l'enfant; il pourra alors vous seconder avec joie.

#### Exemple 5

Dans une crèche, j'assiste à l'activité dirigée «schéma corporel», (20-24 mois) après quoi les enfants (une vingtaine) vont se laver les mains à la série de robinets présente dans la salle. Les deux adultes veillent et orientent les enfants vers la salle voisine où les attend une autre activité dirigée. Je reste là: 4 enfants restent au lavabo et expérimentent...

En se faisant tout petits, le regard souvent tourné vers la porte, pour voir si l'adulte a vu qu'ils « manquent » là-bas. C'est le silence total. Puis un s'en va; puis deux autres; le dernier reste encore. Puis l'adulte apparaît et le «récupère» avec les reproches adéquats.

Peut-être ces enfants se posaient-ils des questions passionnantes au sujet de l'eau? Comment coule-t-elle? Elle éclabousse, mouille, disparaît, sans laisser de traces ou seulement des gouttes, de formes variées... Des questions auxquelles l'adulte qui dirige généralement les activités n'avait pas pensé...

#### Exemple 6

Dans le groupe des 24 mois, Mélodie refuse de se laver les mains lors de son tour de rôle. Elle va se laver les mains seulement lorsque tous ses pairs ont commencé à manger. Peut-on supposer qu'elle veut faire comme les enfants de l'exemple précédent? Son opposition passera peut-être lorsqu'après plusieurs occasions, son intérêt sera satisfait. Évidemment, si ce n'est pas le cas, l'idée peut venir à l'éducatrice d'organiser des situations pour que les enfants puissent trouver des réponses concernant leurs questions au sujet de l'eau, à un moment où rien ne les pressera pour faire toutes leurs expérimentations.

Y aurait-il un grave inconvénient à ce que Mélodie change d'ordre dans le tour de rôle? Sa volonté d'être la dernière dure-t-elle plusieurs jours, ou est-elle revenue d'elle-même «dans l'ordre»? Peut-être a-t-elle une raison? L'éducatrice ne pourrait-elle pas lui demander? Si Mélodie ne peut pas l'exprimer (elle n'a que deux ans), serait-il possible de lui faire des propositions? Elle pourrait choisir elle-même. Ou ne rien dire... et à nous de l'observer... La question se pose aussi: la manière dont se passe la «routine» et la «transition» donne-t-elle l'occasion à l'éducatrice de discuter avec chaque enfant, pendant le lavage de mains ou lors de l'installation à table ? S'agit-il de vraies discussions de personne à personne ?

Cette fameuse «porte» des règles de tour de rôle, est-elle si fermement fermée que Mélodie entre en opposition? Ou si, en étant attentif à cet enfant à ce

moment-là, ne pourrions-nous pas essayer d'assouplir la règle, d'ouvrir un peu la porte? Peut-être est-ce seulement aujourd'hui? Si c'est pour plus longtemps, on pourrait réorganiser la règle et proposer à Mélodie d'être dernière dans le tour de rôle, par exemple. Il est évident que rater le lavage des mains (ou l'ordre), une ou plusieurs fois, ne doit pas susciter de la part de l'adulte une réaction semblable à celle qu'il doit avoir lorsqu'il est interdit à l'enfant traverse la rue seul! À cet effet, rappelons à quel point il est important que l'adulte qui émet des recommandations prenne en compte le facteur émotionnel; la force de conviction calme de l'adulte aide à ce que le vrai interdit soit accepté par l'enfant. Il ne faudrait donc pas gaspiller cet avantage pour tout ce qui n'est pas un réel danger, ce qui relève de bonnes habitudes, par exemple. Comparativement à de vrais dangers, l'imposition de telles règles devient un peu dérisoire. Les règles qui font plaisir à l'adulte si elles sont suivies, devraient aussi, dans une ambiance paisible et compréhensive, faire plaisir à l'enfant! Combien d'oppositions pourraient simplement faire objet de compromis...

Il faut absolument éviter de croire et de répéter que «si l'enfant n'obéit pas maintenant, qu'est-ce que ce sera plus tard?» Chaque âge et chaque règle a son contexte particulier à prendre en compte !

**« L'essentiel : être d'accord le plus souvent, s'opposer seulement en dernier recours. »**  
– Agnès Szanto-Feder

### **Les moments de transition**

La transition se définit comme un état intermédiaire, le passage d'un état, d'une activité à une autre. Elle génère souvent une difficulté qui empêche d'en assurer le déroulement de façon calme et agréable... Il se pourrait que les enfants soient encore excités du jeu dans le jardin. D'autant plus qu'ils sont jeunes, il leur est difficile de changer de «tension». Prévenir les enfants est toujours de bon conseil... Si ce que les enfants faisaient avant les moments de transition leur demandait beaucoup de «retenue», de discipline, d'automatisme, c'est alors que la transition devient excitation: ils vivent alors le contrecoup de l'effort précédent et on voit aisément

«la vapeur qui s'échappe». Dans ce cas-là, l'opposition concerne vraisemblablement une résistance à encore devoir faire ce que l'adulte exige.

Or, les moments de transition devraient être des moments de détente, et non pas, encore, des moments d'apprentissages. Tout comme les routines, les transitions devraient être propices à des dialogues individuels avec les enfants, un passage paisible et détendu entre la tension d'attention d'une activité définie à une autre.

### **Exemple 7**

Raphaël (3 ans) se lance par terre lorsque l'éducatrice lui demande de ranger, car c'est le moment d'aller à l'extérieur. Elle lui montre le temporisateur de temps, le « time-timer », et lui dit que le temps de jeu se termine dans deux minutes. Il refuse de se lever pour se rendre au vestiaire.

Le «time-timer» est un support pour l'adulte, pas pour des enfants aussi jeunes. Le temps qui passe n'est pas un phénomène facile à maîtriser. De plus, il semble clair que l'enfant était en train de faire quelque chose d'important, important pour lui. Il avait un projet. Il voulait peut-être comprendre un phénomène et il a été coupé pour une raison qui lui semblait moins importante que ce qu'il faisait, le rappel du «time-timer» étant une raison encore moins importante que d'autres! Si l'adulte avait été au courant (en y regardant de plus près, par des observations), par exemple en connaissant l'assiduité en général de Raphaël à s'adonner à ce qu'il fait, il aurait pu «prendre contact» avec lui. Il aurait pu proposer qu'avant de sortir, ce serait intéressant de finir, qu'il a tout le temps de finir, même s'il sort un peu plus tard que les autres. Raphaël aurait été reconnaissant envers l'adulte pour l'appréciation de son activité et l'intérêt qu'il lui témoigne lui aussi prenant au sérieux cette action si importante pour l'enfant. Dans une certaine logique, on devrait même être content que l'enfant soit si assidu, alors que souvent, on les considère inconstants dans leur attention!



### Exemple 8

**Le temps perçu par l'enfant... Ma fille de 5 ans est allée chez une amie pour jouer. Je lui fais voir sur sa montre l'heure à laquelle je voudrais qu'elle rentre à la maison. Comme une heure après elle n'est toujours pas là, furieuse, je vais la chercher. Je la trouve en chemin, en pleurs: « Mais maman! j'ai souvent regardé ma montre et elle n'a jamais été comme ce que tu m'as montré! » – Agnès Szanto-Feder**

### Exemple 9

Les enfants arrivent de l'extérieur, il y a un seul groupe au vestiaire. Ils ont entre 36 mois et 42 mois. Arianne refuse de se dévêtir et crie lorsque l'éducatrice s'approche pour l'accompagner dans son déshabillage.

Il est difficile, sans connaître d'autres éléments du contexte, de savoir à quoi Arianne s'oppose. Peut-être comme Raphaël, elle a été arrêtée dans son jeu. Donc, pour Arianne, c'est une réelle opposition à l'adulte. La solution ne devrait pas passer par l'édiction encore plus stricte de la règle, mais plutôt par une tentative de trouver des compromis. L'éducatrice devrait trouver, dans les conditions du lieu, des solutions intermédiaires pour que l'enfant ne soit pas aussi désespéré devant les exigences du moment. Souvent, si l'adulte était moins « tendu » par rapport aux règles et moins convaincu qu'elles sont immuables et obligatoires, s'il avait en tête des moyens variés à proposer, au lieu d'un seul, pour arriver au même résultat, il pourrait alors en proposer aux enfants. La variété de choix permettrait d'accéder plus facilement au résultat attendu. Arianne pourrait se dévêtir plus tard, lorsqu'elle aura chaud, ou pourrait garder ses vêtements jusqu'à l'arrivée de ses parents. Peut-être était-ce son désir? On peut en discuter. Peut-être qu'elle se trompe ou bien peut-être qu'elle a raison et que ses parents arrivent bientôt, en effet. Peut-être pourrait-elle rester encore dehors pour finir une activité entamée. Ces moyens sont d'autant plus intéressants que l'adulte a de bons dialogues avec chaque enfant, à des moments variés de la journée, comme lors des routines ou des transitions.



### La sieste

Une équipe interprète ainsi les difficultés du moment de la sieste: il s'agit du moment le plus anxiogène de la journée. Les enfants sont anxieux et pour apaiser leur anxiété, tenteraient de prendre le contrôle... L'anxiété des enfants provoque de l'anxiété chez les adultes. Cela induirait-il une anxiété encore plus grande chez les enfants? C'est l'œuf ou la poule; il est difficile de savoir qui commence! Si par exemple, par des discussions d'équipe, des observations réfléchies et l'adoption de dispositions apaisantes, les adultes arrivent à (se) créer une atmosphère de détente, une attitude calme et calmement déterminée tout en essayant de comprendre le problème de chaque enfant en particulier, les enfants seront eux-mêmes bien moins anxieux. Ces dispositions d'attitude et d'atmosphère pourraient aider l'enfant qui, pour des raisons qu'on ne peut pas toujours identifier, est réellement anxieux et a des difficultés à s'endormir. En plus des solutions pour le groupe, il serait avantageux pour tous d'imaginer des démarches personnalisées, ce qui facilitera d'autant l'instauration des moments de détente et de repos en plaisir, pour tous.

1 Ministère de la famille. (2019). Accueillir la petite enfance: programme éducatif pour les services de garde du Québec. Récupéré de [https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/programme\\_educatif.pdf](https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/programme_educatif.pdf)

