



Par Denise Normand-Guérrette,  
professeure, Département  
des Sciences de l'éducation,  
Université du Québec à Montréal

# De la maison à l'école : UNE TRANSITION POUR LES ENFANTS, UN PARTENARIAT POUR LES PARENTS ET LES ENSEIGNANTS

## 1- Une priorité psychosociale : le renforcement du potentiel des enfants

Certains réalités vécues par les jeunes interpellent l'ensemble de la société québécoise. Quelques statistiques permettront de rappeler des situations problématiques auxquelles sont confrontés les intervenants, parents, psychoéducateurs, travailleurs sociaux, éducateurs, enseignants, etc.. Dans un document du ministère de la Santé et des Services Sociaux paru en 1991, on estimait qu'avant la fin de leurs études secondaires, 36% des jeunes Québécois auraient décroché de l'école (1). Cependant, un rapport plus récent de la Commission des écoles catholiques de Montréal nous place devant une situation plus grave, car le pourcentage de décrocheurs se situe à 46% (2). De plus, le Groupe interdisciplinaire de recherche sur l'abandon scolaire de la Faculté d'éducation de l'Université de Montréal nous apprend que 28% des décrocheurs montréalais ont des parents détenteurs de diplômes collégial ou universitaire (3), ce qui indique que le problème existe dans d'autres

milieux que ceux qualifiés de défavorisés. Par ailleurs, le nombre de jeunes en difficulté d'adaptation et d'apprentissage est passé de 8,5% en 1979 à 14% en 1993 (4, 5).

**Établir une relation  
de confiance stable  
avec les enfants  
est fondamentale.**

Compte tenu de l'ampleur des problèmes auxquels nous sommes déjà confrontés, il est urgent de freiner l'émergence de nouveaux cas d'inadaptation. C'est pourquoi nous ne pouvons plus nous permettre d'attendre que d'autres difficultés soient diagnostiquées pour ensuite utiliser une approche curative; il est nécessaire de s'orienter vers une conception préventive de l'intervention. Des auteurs tels que Bond et Compass (6), Cowen (7), Evan (8), Roberts et Peterson (9) insistent sur la nécessité d'opter pour une approche préventive qui vise à intervenir auprès des jeunes enfants afin de les aider à développer leur potentiel et à

\* Nous remercions le Département des Sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal pour l'aide financière qui a contribué à la réalisation de cette première étape de la recherche portant sur l'élaboration d'une démarche d'intervention préventive et promotionnelle.

## De la maison à l'école : UNE TRANSITION POUR LES ENFANTS...

se prémunir contre des difficultés d'adaptation sociale et scolaire. Certaines étapes de leur évolution sont importantes, notamment à l'âge préscolaire alors qu'ils font l'apprentissage d'une nouvelle facette de leur vie en société en s'intégrant à la classe maternelle. Ils sont alors confrontés à de nouvelles situations et expériences qui exigent d'eux de s'adapter. Cette période de transition constitue un moment privilégié où parents et enseignantes peuvent contribuer au développement global et harmonieux de ces jeunes enfants. Des recherches indiquent qu'il s'agit là d'une période stressante, mais combien importante pour leur développement (8.1, 8.2, 8.3, 10).

**Il est primordial de développer une plus grande cohérence dans l'intervention éducative.**

À la période préscolaire, les parents entrevoient la réussite scolaire comme un projet auquel ils voudraient pouvoir consacrer temps et énergie, mais en même temps, ils vivent différents sentiments par rapport à cette rentrée scolaire et certains vont même jusqu'à comparer cette phase à un «deuxième accouchement» (11). Ils s'interrogent sur les attitudes et les comportements à adopter dans leur relation avec leur enfant. Les sentiments ambivalents qu'ils vivent et leur intérêt pour les premiers pas scolaires de leur enfant sont des facteurs qui contribuent à les rendre disponibles à une réflexion sur de nouvelles «façons de faire» dans l'éducation de leurs enfants (12.1, 12.2, 13).

Pour leur part, les enseignantes qui reçoivent les enfants dans les classes maternelles se posent des questions, car elles ont à les accueillir, les rassurer, les motiver et susciter leur curiosité. Elles sont donc confrontées à la nécessité de

tenir compte de nouvelles données dans leurs relations interpersonnelles avec les enfants, ce qui n'est pas sans causer un certain stress.

Parents et enseignantes s'interrogent sur les meilleurs moyens pour établir une relation de confiance stable avec les enfants, car elle est fondamentale autant dans le contexte de l'éducation familiale et préscolaire que dans la prévention de l'inadaptation scolaire. Entre autres, Coudray affirme qu'il faut passer par une modification des relations adultes-enfants pour lutter contre l'échec scolaire (14). Mais trop souvent, parents et enseignantes se questionnent sur leurs attitudes et pratiques éducatives et cherchent des solutions chacun de leur côté.

Dans cette perspective, il est nécessaire de s'intéresser aux moyens à proposer afin que parents et enseignantes puissent travailler conjointement et orienter leurs efforts dans le même sens en ayant comme objectif commun le renforcement du potentiel des enfants et plus particulièrement de leurs capacités psychologiques et sociales. Comme le mentionne la Politique de la santé et du bien-être du Québec :

**«La qualité de la relation parents-enfants [...] et la qualité du soutien offert par les personnes qui entourent l'enfant sont des sources d'identification et de renforcement des capacités psychosociales qui permettent de prévenir plusieurs problèmes.» (15.1)**

Parmi ces personnes significatives qui entourent l'enfant, les enseignantes de

maternelle et de première année occupent une place privilégiée. Il est primordial de favoriser un partenariat entre parents et enseignantes afin de développer une plus grande cohérence dans l'intervention éducative et de renforcer la relation de confiance avec l'enfant, et ce, dans une optique résolument préventive. Plusieurs auteurs reconnaissent l'importance de la complicité des parents avec les éducatrices de garderie, les enseignantes de maternelle et avec l'école d'une façon générale (11.1, 11.2, 11.3, 11.4, 12, 16, 17, 18). Citons Monnier et Pourtois :

**«Il est urgent de «repenser» l'éducation et d'aménager les conditions propices à instaurer une collaboration efficace entre les acteurs devenus partenaires. L'épanouissement et l'intégration sociale des jeunes en dépendent...» (19).**

Au Québec, le Conseil de la famille adopte une position semblable dans une étude intitulée *«L'école et les familles, de son ouverture à leur implication»* (20).

Pour sa part, Cloutier croit qu'une **«approche graduelle qui donne la priorité au début de la scolarisation de l'enfant aurait plus de chances d'atteindre ses objectifs»** comme stratégie de construction progressive d'une nouvelle collaboration parents-enseignants (21).

Étant donné l'importance d'opter pour une approche préventive dans le contexte familial et scolaire actuel et la nécessité de créer une concertation entre les partenaires de ces deux principaux milieux de vie de l'enfant, nous

## De la maison à l'école : UNE TRANSITION POUR LES ENFANTS,

**La prévention doit commencer dès l'école primaire et même auparavant, au moment de la préparation de l'enfant à l'école.**

proposons une démarche de partenariat et d'intervention préventive qui puisse être appliquée conjointement par les parents et les enseignantes. Il s'agit de les habiliter à mieux communiquer et à interagir entre eux concernant le cheminement personnel et scolaire des enfants, à développer une concertation par rapport aux objectifs d'éducation et aux moyens d'intervention préventive afin de stimuler le développement des habiletés de l'enfant, de renforcer son identité et d'augmenter ses capacités d'adaptation psychosociale à une étape charnière de sa vie, l'entrée à la maternelle et la transition en 1ère année. Cette démarche correspond aux deux premières stratégies de la Politique de la santé et du bien-être: «favoriser le renforcement du potentiel des personnes» et «soutenir les milieux de vie», soit la famille et l'école. Car

**«après la famille, l'école représente le milieu de développement le plus important pour l'enfant»** et la collaboration entre l'école et les parents représente **«un facteur de continuité et d'intégration de leurs apprentissages»** (15.2).

Il est important que cette démarche s'adresse à tous les parents ayant des jeunes enfants. En travaillant avec l'ensemble des parents, on répond à une des voies d'action prioritaires de cette Politique, qui indique qu'il

**«faut prévoir une action d'ensemble plutôt que de cibler les interventions uniquement sur les enfants les plus dérangeants ou les plus troublés et ainsi les stigmatiser».** De plus, la Politique insiste sur **«la nécessité d'accroître la prévention»**, notamment des troubles de comportement, compte tenu qu'ils sont **«étroitement associés au décrochage scolaire»** et cette prévention **«doit commencer dès l'école primaire et même auparavant, au moment de la préparation de l'enfant à l'école »** (15.3).

### 2- Une démarche d'intervention préventive et promotionnelle

Voyons d'abord les fondements théoriques qui nous ont amenés à définir la démarche d'intervention en terme de prévention. En 1964, Caplan emprunte au domaine de la santé publique les concepts de prévention primaire, secondaire et tertiaire et les applique au domaine de la santé mentale (22.1). Par la suite, plusieurs auteurs considèrent que cette définition tripartite crée de la confusion et retarde l'essor de la véritable prévention (22.2, 22.3, 22.4).

**«Comme le soulignent Lafortune et Kiely (1989), plusieurs**



**auteurs militent aujourd'hui en faveur d'un retour à la terminologie d'avant 1964, ce qui aurait pour effet de restreindre l'usage du mot prévention à la seule prévention primaire.»** (22.5).

Bloom précise que

**«fondamentalement, la prévention a deux aspects distincts: c'est d'abord une somme d'efforts pour modifier l'environnement stressant; c'est aussi une somme d'efforts pour renforcer la capacité de l'individu à faire face à ses problèmes.»** (23.1).

Webster rappelle que ces deux éléments de base du concept de prévention se retrouvent dans les définitions d'Albee et du Report of the Panel on Prevention (24.1). Concernant le deuxième aspect de la prévention primaire, l'approche préventive multidimensionnelle de Guitouni aide à préciser comment intervenir en insistant sur l'importance du développement de la résistance de l'enfant et sur le renforcement de son identité (25).



## ...UN PARTENARIAT POUR LES PARENTS ET LES ENSEIGNANTS

Pour leur part, Blanchet et ses collaborateurs établissent une distinction entre les concepts de prévention et de promotion.

**«La prévention vise la réduction de l'incidence des problèmes de santé mentale en s'attaquant aux facteurs de risques et aux conditions pathogènes. [...] La promotion vise l'accroissement du bien-être personnel et collectif en développant les facteurs de robustesse et les conditions favorables à la santé mentale.» (22.6)**

Ces auteurs considèrent ces deux concepts comme complémentaires alors que d'autres incluent la promotion dans la prévention (22.7, 26).

Il se dégage des propos des auteurs consultés qu'il faut prendre en considération deux aspects importants et agir à deux niveaux lorsqu'on parle d'interventions préventives et promotionnelles. D'une part, il faut intervenir pour modifier l'environnement stressant en s'attaquant aux facteurs de risque; d'autre part, il est essentiel d'investir des efforts pour renforcer la capacité de l'individu à faire face aux difficultés et ainsi développer en lui des facteurs de robustesse. Compte tenu de ces précisions, la démarche que nous proposons aux parents et aux enseignantes est à la fois préventive et promotionnelle.

Dans une optique de promotion, Lehmann rappelle que deux facteurs sont importants: l'appropriation du pouvoir et la gestion du stress (22.7). Dans cet article, nous insistons sur l'appropriation con-

jointe du pouvoir par les parents et les enseignantes en leur offrant des moyens d'observation du développement de l'enfant et en leur fournissant l'occasion de s'habiller ensemble à trouver des façons cohérentes d'intervenir tant à la maison qu'à l'école. En leur proposant un cheminement conjoint, nous misons sur les changements concertés par rapport aux attitudes et aux pratiques éducatives pour créer une plus grande cohérence entre l'environnement familial et scolaire, car sans cette cohérence, ces deux milieux deviennent sources de stress pour l'enfant. La démarche proposée vise donc à modifier certains facteurs de risque liés aux attentes contradictoires des parents et des enseignantes (27), à la représentation que se font les parents de l'école (28.1), au rôle des parents et à leurs pratiques éducatives (22.7, 29.1) et au manque de cohérence entre les pratiques éducatives des parents et celles des enseignantes (30). De plus, si les adultes investissent ensemble pour développer le potentiel de l'enfant et renforcer son identité, ils peuvent l'aider à augmenter son propre sentiment d'appropriation du pouvoir et à faire face aux situations stressantes et aux contraintes de la vie quotidienne.

Lehmann rappelle que:

**«Malgré la présence d'éléments défavorables au sein**

**L'environnement familial et scolaire, sans cette cohérence, deviennent sources de stress pour l'enfant.**

**d'un secteur non négligeable de la population, tous les jeunes à risque ne sont pas nécessairement touchés. Certains enfants et adolescents se distinguent par une invulnérabilité qui, malgré tous les éléments jouant contre eux, leur**

**permet de devenir des adultes mentalement sains.» (22.8)**

Maziade indique que nous sommes au balbutiement de la recherche sur les enfants invulnérables (24.2). Selon Hamel,

**«les notions de vulnérabilité et de résistance ouvrent des voies nouvelles dans la compréhension du développement de l'enfant.» (31.1)**

Selon Guitouni, il est essentiel, comme nous l'avons dit précédemment, d'aider l'enfant à développer sa résistance et à renforcer son identité afin qu'il ait plus de courage pour relever des défis et affronter l'inconnu, qu'il acquière une capacité de plus en plus grande pour faire face aux situations stressantes et aux contraintes de la vie quotidienne et qu'il soit moins vulnérable aux influences extérieures (25). Précisons que le terme renforcement de l'identité n'est pas utilisé ici dans un sens behavioriste, mais plutôt dans le sens où l'identité constitue pour l'enfant une force interne qui s'accroît et qui l'aide d'une part, à affronter les difficultés, les stress, les frustrations quotidiennes et d'autre part, à ne pas être dépendant de l'acceptation ou de l'appréciation des autres. Cette conception du renforcement de l'identité est importante :

**«parce qu'un enfant, même s'il a une très grande confiance en lui, s'il ne sent pas aussi qu'il a le pouvoir d'agir ou d'atteindre ses objectifs, il ne réussira pas à aller de l'avant, à évoluer et à entrevoir tout ce qu'il lui est possible d'acquérir dans sa vie. Plus l'identité d'une personne devient forte, plus elle se sent**

## De la maison à l'école : UNE TRANSITION POUR LES ENFANTS,

**à la hauteur, plus elle sent qu'elle dispose d'un pouvoir, mais pas du pouvoir autoritaire d'imposer ou de réagir, plutôt du pouvoir de dire qu'elle est quelqu'un, qu'elle a des droits, qu'elle assume ses responsabilités, qu'elle a la capacité de vivre et d'être égale aux autres» (25.1).**

Intervenir de façon précoce au niveau du renforcement de l'identité s'avère important, car des chercheurs ont observé que la valeur du concept de soi a tendance à diminuer à partir de l'âge de huit ans (32.1, 32.2, 32.3) et selon Burns,

**«une diminution de l'estime de soi entre huit et dix ans indique le début réel des effets de l'évaluation scolaire. [...] Purkey (1970) souligne également que la poursuite de la scolarisation amène l'élève qui vit des expériences répétées d'échecs à se voir négativement et celui qui réussit bien à augmenter les attitudes positives envers lui-même.» (33.1)**

Ces résultats indiquent que l'enfant a tendance à se valoriser ou se dévaloriser en fonction de l'évaluation et de l'appréciation que l'on fait de ses performances. À travers la démarche que nous proposons, les différents partenaires seront appelés à réfléchir ensemble sur leurs pratiques éducatives et à identifier des moyens d'intervenir de façon précoce et concertée avec les jeunes enfants pour les amener à faire la distinction entre ce qu'ils sont et ce qu'ils font et ainsi leur faire réaliser qu'ils peuvent s'accorder une valeur et

un droit d'être qui ne soient pas basés uniquement sur leur performance à l'école, sur le jugement des autres ou sur la comparaison avec autrui, car comme le souligne Guitouni et comme le rappelle Gohier (34), la personne autonome est capable de se passer du jugement de l'autre.

Selon Cowen, nous assistons à une «quatrième révolution» dans le domaine de la prévention (7). Dans cette perspective, on vise à promouvoir une compréhension des mécanismes nécessaires au développement de la santé psychologique et physique des individus afin qu'ils disposent des moyens pour faire face aux exigences et aux stress de la vie quotidienne. Il s'agit, entre autres, d'entraîner des enfants bien portants à développer leurs habiletés et leurs capacités psychosociales et comme le soutient Guitouni (35), à renforcer leur identité. Cela implique que la prévention soit basée sur l'éducation, la formation et la promotion de la santé. C'est pourquoi la démarche que nous proposons s'adresse à l'ensemble des parents ayant des enfants en maternelle et en 1ère année et vise à leur apporter un soutien afin qu'ils cherchent à mieux comprendre comment aider leurs enfants à se prémunir contre des problèmes d'adaptation. Car les jeunes qui ne présentent pas de difficultés particulières ont aussi besoin d'être guidés. Les études longitudinales de Guitouni (25) sur des attitudes considérées comme normales et même valorisées (par exemple, la docilité, l'ambition, le perfectionnisme, etc.) ont permis de découvrir que les jeunes qui agissent de la sorte ressentent souvent des émotions

**L'enfant a tendance à se valoriser ou se dévaloriser en fonction de l'évaluation et de l'appréciation que l'on fait de ses performances.**

et des sentiments perturbants malgré leur réussite ou leur mode de fonctionnement socialement accepté. D'où l'importance d'aider ces jeunes à évoluer vers un plus grand équilibre entre leurs émotions et l'image qu'ils projettent et de les guider pour renforcer leur identité afin de prévenir certaines difficultés.

Comme le soulignent Royer, Bouchard et Beaumier, on souscrit plus rarement

**«à l'idée de promouvoir des habitudes de vie ou des compétences dans une population générale (Cowen, 1986). Cette dernière option [...] fait davantage appel à des conceptions systémiques et holistiques du développement humain.» (36.1)**

Or, l'approche préventive multidimensionnelle de Guitouni «se situe dans le courant des études systémiques et structurales» (37.1). Elle s'inscrit dans cette quatrième révolution de la prévention primaire. On constate même qu'elle a contribué à son essor au Québec, car les premiers écrits de Guitouni sur le renforcement de l'identité remontent à 1974 (38).

Cette approche s'intéresse tout particulièrement à l'interaction entre la famille et l'école et constitue une source à laquelle se référer lorsqu'il est question d'intervention impliquant un partenariat entre parents et enseignantes :

**«Si, poursuivant un objectif de prévention, nous pouvions**

## ...UN PARTENARIAT POUR LES PARENTS ET LES ENSEIGNANTS

**Les jeunes qui ne présentent pas de difficultés particulières ont aussi besoin d'être guidés.**

introduire dans le processus de l'éducation familiale et de la formation scolaire, non pas un dépistage précoce qui risque de tourner à la stigmatisation, mais plutôt un apprentissage touchant à la globalité de l'être et incluant au plan intrapersonnel, un entraînement à la relaxation et à l'intégration de soi, bien des problèmes que nous connaissons actuellement pourraient être atténués. D'autre part, pour libérer les jeunes des difficultés qu'ils peuvent connaître dans leurs relations interpersonnelles, une telle démarche devrait être axée sur l'importance de la confiance en soi, en parallèle d'une éducation de la volonté de puissance<sup>1</sup>. Enfin, ce processus éducatif devrait permettre aux jeunes d'apprendre à distinguer les aptitudes et les compétences sociales d'une part, et la valeur de l'identité personnelle d'autre part.» (39.1)

L'approche multidimensionnelle vise à développer la résistance de l'enfant et à renforcer son identité pour augmenter sa capacité de faire face aux pressions de la vie quotidienne. Dans le contexte familial et scolaire actuel, la cohérence dans l'intervention est capitale et la

démarche préventive et promotionnelle proposée et développée en concertation avec les parents et les enseignantes a pour but de contribuer à éviter des problèmes d'adaptation tant dans la famille qu'à l'école.

### 3- Importance du partenariat

Comme nous l'avons mentionné précédemment, parents et enseignantes, chacun de leur côté, cherchent à trouver des réponses à leur questionnement sur leurs attitudes et pratiques éducatives. Si nous voulons qu'ils puissent communiquer et interagir pour développer ensemble une démarche d'intervention préventive, il est important de les outiller en leur fournissant des instruments qui leur permettent d'avoir des points de repères communs pour mieux se comprendre. Cette façon de procéder rejoint la théorie de l'«empowerment» développée par Rappaport, concept que nous traduisons par «appropriation du pouvoir» (22.9). Blanchet et ses collaborateurs rappelle que cette notion

**“véhicule l'idée d'une augmentation de la maîtrise des individus sur leur propre vie. [...] [Elle] se rapporte autant au développement d'un état psychologique (sentiment de maîtrise, de compétence, d'estime de soi) qu'à la modification des conditions de l'environnement permettant de redistribuer ce pouvoir.” (22.10)**

Ce concept constitue un des fondements de la présente démarche qui poursuit, entre autres, l'objectif de développer le sentiment d'appropriation du pouvoir chez les parents et les enseignantes.

Le modèle d'intervention développé par Dunst, Trivette et Deal insiste, entre autres, sur l'importance de prendre en considération les besoins et les aspirations des parents (40). Selon Zay,

**«les attentes contradictoires des différents partenaires, le plus souvent non explicitées par les uns et par les autres, [sont] un facteur prédominant dans les problèmes de collaboration qu'ils [rencontrent]» (27.1).**

D'où l'importance, dans une démarche de partenariat, d'identifier, dès le départ, les attentes réciproques des parents et des enseignantes. De plus, il est important que tous se perçoivent comme des partenaires qui peuvent s'apporter un soutien mutuel pour mieux connaître certains aspects du vécu de l'enfant, son bagage d'expériences, sa façon de réagir à différentes situations, son comportement dans différents milieux ou contextes. Ce partenariat se fonde sur les principes du paradigme symbiosynergique qui signifie qu'il faut miser sur “un mode de communication qui favorise le partage du savoir et l'apprentissage dans la réciprocité” (41.1). Dans cette perspective, les différents partenaires acquièrent des connaissances, un sentiment accru de confiance dans leurs ressources et une capacité de prendre des décisions par rapport aux actions à entreprendre dans l'exercice de leurs rôles respectifs en vue de l'atteinte d'objectifs communs.

L'appropriation du pouvoir et le paradigme symbiosynergique constituent donc deux fondements théoriques sur lesquels la démarche d'intervention s'appuie pour favoriser le partenariat entre parents et enseignantes.



## De la maison à l'école : UNE TRANSITION POUR LES ENFANTS,



### 4- Aspects novateurs de la démarche proposée

Après avoir indiqué les fondements théoriques qui guident la démarche que nous proposons aux parents et aux enseignantes, nous précisons comment différents auteurs classent les programmes d'intervention répertoriés dans le domaine de la prévention et de la promotion. Par la suite, nous situons notre démarche par rapport aux différentes classifications afin d'en préciser les aspects novateurs.

Vitaro et ses collaborateurs précisent d'abord que les programmes de prévention primaire correspondent

**«aux efforts d'intervention avant les premières manifestations des problèmes de comportement, ainsi [qu'à] la promotion des compétences personnelles et sociales chez tous les enfants et adolescents, en particulier chez ceux exposés aux facteurs de risque» (42.1).**

Pour leur part, les programmes de prévention secondaire se caractérisent par

**«des efforts d'intervention dès les premières manifestations, encore mineures, des troubles de comportement (désobéis-**

**sance, crises intempestives, agressivité) ou dès la manifestation des signes avant-coureurs (tempérament difficile)» (42.1).**

Tout comme ces auteurs, Fréchette considère que la prévention

**«intègre les pratiques promotionnelles dirigées vers le bien-être individuel ou collectif en travaillant à l'amélioration des conditions de vie et des déterminants du mieux-être»** Elle identifie comme première stratégie d'intervention préventive: **«l'acquisition de compétences et le renforcement du potentiel des personnes ou des groupes» (26.1).**

De plus, Vitaro et ses collaborateurs classent les programmes selon le milieu d'implantation:

- 1- en milieu familial ;
- 2- en milieu préscolaire ;
- 3- en milieu scolaire centré sur l'élève ;
- 4- en milieu scolaire centré sur l'environnement (42).

Après analyse des résultats de plusieurs programmes, ils en concluent que le problème de généralisation des habiletés acquises par les enfants dans les ateliers d'entraînement nécessite qu'on opte pour une stratégie qui facilite le transfert des habiletés dans les situations de la vie courante.

Dans une autre recension sur les programmes de prévention primaire et de promotion en santé mentale, Malo identifie d'autres types de classification dont celle de Bloom qui regroupe les stratégies préventives en fonction de la population-cible (43). Parmi ces 169 programmes, 65 s'adressent aux enfants d'âge préscolaire et à leur famille. Dix d'entre eux appartiennent à la catégorie des familles qui traversent un cycle de vie et un seul est québécois. Aucun ne porte sur la période de transition que constitue l'entrée à la maternelle, puis le passage en 1<sup>ère</sup> année.

Par ailleurs, les programmes répertoriés par Malo utilisent différentes procédures: visites à domiciles, regroupements de parents, groupes d'enfants, suivis professionnels, procédures qui peuvent être combinées. Par exemple, un des programmes s'intéresse au couple mère-enfant et prévoit des activités de stimulation des enfants par les mères en présence de personnel interdisciplinaire, suivies par des séminaires d'éducation des parents. Aucun de ces programmes ne s'adresse aux parents et aux enseignantes de maternelle réunis. Par contre, nous avons identifié un programme américain qui offre aux parents et aux préposés aux soins des enfants (caregivers) de participer ensemble à cinq ateliers de formation portant sur le développement d'habiletés de communication (16) ainsi qu'un programme belge qui propose des séminaires de perfectionnement à des parents et à des enseignants (44).

## ...UN PARTENARIAT POUR

Compte tenu des différentes classifications, la démarche d'intervention que nous proposons appartient à la catégorie «prévention primaire», car elle s'adresse à l'ensemble des parents de jeunes enfants avant que des problèmes particuliers ne se manifestent. De plus, elle s'inscrit dans la deuxième catégorie de Bloom, celle s'adressant aux individus qui arrivent à un certain cycle de leur vie, et elle est la seule à s'intéresser à la période transitoire qu'est, pour l'enfant et les parents, l'entrée à la maternelle, puis le passage en première année.

La classification de Vitaro en fonction des milieux d'implantation ne prévoit aucune catégorie pour les milieux qui travaillent en partenariat. Par conséquent, notre démarche présente un aspect novateur en rejoignant à la fois le milieu familial et le préscolaire. Ainsi, vise-t-on deux catégories d'intervenants, les parents et les enseignantes, qui jouent des rôles complémentaires dans l'éducation de l'enfant et qui peuvent, par la cohérence de leurs interventions, favoriser le transfert des capacités de l'enfant dans un milieu comme dans l'autre.

Pour leur part, Bertrand et Doyon indiquent dans un document synthèse présentant différentes expériences de collaboration entre l'école et la famille qu'il «**faudra pousser plus loin**

**l'exploration d'un partenariat entre l'Éducation et les Services sociaux en vue de développer cette maîtrise des parents dans l'exercice de leur**

### **métier de premiers éducateurs de leurs enfants» (45.1).**

Dans cette optique, nous prévoyons impliquer l'école et le CLSC pour proposer aux parents et aux enseignantes réunis une démarche commune visant à augmenter leur cohérence dans l'intervention préventive et leur sentiment d'appropriation du pouvoir par rapport à leur compétence éducative.

Dans la dernière partie de cet article, nous présenterons les modalités proposées en vue de la mise en action de cette démarche auprès des parents et des enseignantes. Nous préciserons le contenu et la fréquence des rencontres de groupe ainsi que les stratégies utilisées pour atteindre les objectifs fixés.

**Il faut réunir et impliquer l'école, le CLSC et la famille dans une démarche commune.**

### **5- Modalités des rencontres proposées aux parents et aux enseignantes**

Afin de donner aux parents et aux enseignantes la possibilité d'interagir et de s'apporter un soutien mutuel dans l'application de la démarche d'intervention préventive et promotionnelle, nous proposons que des moments communs d'échanges soient organisés. Précisons que les rencontres s'adressent d'abord aux parents dont les enfants fréquentent la classe maternelle et aux enseignantes responsables de ces élèves et par la suite, à ces mêmes parents et aux enseignantes de 1ère année afin de favoriser la concertation tout au cours de cette période importante de transition de la maison et l'école. Les fondements théoriques décrits précédemment ont guidé le choix du contenu de ces rencontres dont les

objectifs sont:

- favoriser la communication entre parents et enseignantes de maternelle, puis entre parents et enseignantes de 1ère année afin qu'ils puissent mieux identifier leurs aspirations et attentes réciproques;
- susciter l'interaction entre les partenaires en favorisant le partage des connaissances et des expériences et l'apprentissage dans la réciprocité;
- cibler des objectifs communs d'éducation orientés vers la promotion du potentiel des enfants et la prévention des problèmes d'adaptation psychosociale;
- s'approprier des moyens d'intervenir de façon concertée pour aider l'enfant  
**«à développer une conscience des motifs et des conséquences de ses comportements, à découvrir la valeur de son identité humaine et la nécessité de sa responsabilité personnelle et sociale» (39.2).**

### **Contenu et fréquence des rencontres**

Afin de tenir compte des propos de Dunst, Trivette et Deal (40) et de Zay (27), nous proposons d'aborder, dès le premier contact entre parents et enseignantes, la question de leurs attentes et aspirations par rapport au développement des enfants et à leur cheminement scolaire. Il est également prévu de discuter de l'importance de la prévention et de la promotion du potentiel des enfants et d'illustrer la pertinence de la démarche proposée en présentant l'analyse d'un type de comportement à titre d'exemple. Nous



## De la maison à l'école : UNE TRANSITION POUR LES ENFANTS,

décrivons ultérieurement cet exemple. Par la suite, lors des deuxième et troisième rencontres, parents et enseignantes seront invités à décrire le développement des enfants aux plans physique, cognitif, langagier, affectif et social et à comparer leurs perceptions.

Pour faciliter la relation de réciprocité, nous leur proposerons des instruments leur permettant d'identifier les forces et les faiblesses des enfants dans les différentes sphères de développement. Afin qu'ils apprennent ensemble à utiliser des instruments communs, nous leur présenterons un inventaire du développement de l'enfant de 0 à 7 ans nommé le Brigance, qui servira à observer et décrire les comportements dans les domaines suivants: motricité globale, motricité fine, autonomie, langage, connaissances générales et maîtrise des concepts, prélecture, lecture, écriture, calcul (46). Nous leur expliquerons également comment utiliser un deuxième instrument, le Profil socio-affectif, afin qu'ils puissent observer et décrire le développement social et affectif de l'enfant (47).

Lors de cinq rencontres ultérieures, plusieurs stratégies seront privilégiées afin de favoriser la concertation entre les différents partenaires:

- visionnage d'enregistrements vidéo présentant des faits vécus à la maison et dans la classe pour mieux connaître les enfants dans différents environnements;
- observation et analyse des attitudes et des comportements de ces enfants sur bande vidéo;
- discussion et concertation par rapport aux objectifs d'éducation et aux interventions préventives;
- analyse réflexive sur les interventions.

Si nous proposons d'utiliser la vidéo-

scopie, c'est qu'elle constitue un moyen privilégié pour susciter une réflexion sur l'action éducative. Les enregistrements vidéo de situations vécues en milieu familial et scolaire serviront de base à une analyse des interactions adulte-enfant. Cette technique aidera parents et enseignantes à mieux comprendre les comportements des enfants, à prendre davantage conscience de leur mode d'intervention, à discuter de leurs objectifs éducatifs et à se concerter pour intervenir de façon préventive.

Au cours de la deuxième année, le contenu des rencontres sera adapté pour permettre qu'un nouveau partenariat se développe entre les parents et les enseignantes de 1ère année et qu'ils s'approprient ensemble la démarche d'intervention préventive et promotionnelle. Pour établir l'horaire des rencontres, il est très important de tenir compte des disponibilités des parents et des enseignantes, car il s'agit là d'un obstacle à la participation et à la collaboration (12).

### Exemple d'une analyse de comportement

Comme nous l'avons mentionné précédemment, lors de la première rencontre avec les parents et les enseignantes, une analyse d'un comportement d'enfant est prévue à titre d'exemple afin d'illustrer l'importance de la prévention et de la promotion et de susciter l'intérêt pour la démarche d'intervention proposée.

**Une meilleure compréhension des comportements des enfants peut aider à orienter l'intervention préventive.**

Différents comportements pourraient servir à illustrer comment parents et enseignantes peuvent intervenir de façon préventive en aidant l'enfant, dont le fonctionnement est considéré normal, à développer sa résistance et à renforcer son identité. Nous avons choisi le comportement de l'enfant docile afin d'expliquer la démarche utilisée (48). D'abord, il faut identifier ce qui pousse certains enfants à adopter des comportements de docilité afin de ne pas confondre l'enfant sage et l'enfant docile.

**«L'enfant docile essaie d'être à l'écoute des autres parce qu'il veut éviter les problèmes. Il s'agit d'une technique inconsciente qui l'incite à suivre les directives des autres, car il a découvert que grâce à cela, lorsqu'il commet des erreurs, il n'en est pas responsable, c'est la faute de ceux qui lui ont indiqué quoi faire. Ainsi, l'enfant docile qui paraissait insécure, peureux et toujours aux aguets pour éviter les confrontations, cherche plutôt à éviter le jugement et à protéger l'image de son intelligence de toute erreur de sa part, puisque tout ce qu'il accomplit répond aux idées ou aux ordres des autres. Il compte, par cette méthode, éviter tous les reproches, tous les jugements, toutes les impressions de ne pas être à la hauteur, puisqu'il ne prend aucun risque.» (25.3)**

Cependant, il faut être conscient des conséquences d'une telle docilité.

## ...UN PARTENARIAT POUR LES PARENTS ET LES ENSEIGNANTS

Guitouni (25) a pu identifier qu'à long terme, ces enfants en viennent à manquer d'initiative intellectuelle et de courage dans leurs comportements. Ils deviennent dépendants des autres et par leur manque d'initiative, ils peuvent même devenir un poids pour eux et être rejetés. Si on les laisse dans leur monde, ils risquent de devenir dépassés par les événements, d'accumuler des retards et d'être jugés comme des personnes faibles. Cependant, il faut bien se rappeler qu'au point de départ:

**« [...] les enfants dociles répondent à leur besoin d'éviter d'être humiliés ou de mal se juger. [C'est] à travers leurs interactions, [qu']ils en viennent à constater qu'ils sont perçus comme des peureux qui manquent d'initiative au lieu de personnes fières qui se veulent à la hauteur. Lorsque la volonté de puissance reçoit cette information extérieure, malgré qu'elle réagisse et tente de résister, elle n'a pas eu le renforcement nécessaire pour faire face à toute la pression qui s'accumule avec les années et elle finit par céder et croire au message ou au jugement reçu. Au lieu de comprendre que la méthode pour répondre à son besoin conduisait à des failles qu'elle n'avait pu prévoir dans son jeune âge, la personne en vient à croire qu'elle manque fondamentalement d'initiative et de courage.» (25.4)**

Ces conséquences à long terme montrent toute l'importance d'expliquer aux

parents et aux enseignantes les mécanismes sous-jacents aux comportements des enfants dociles afin qu'ils comprennent de quelle façon ces enfants se retrouvent avec une identité affaiblie et qu'ils puissent rechercher ensemble des façons d'intervenir pour développer la résistance de l'enfant et renforcer son identité. Cet exemple permet d'illustrer comment une meilleure compréhension des comportements des enfants peut aider à orienter l'intervention afin de prévenir certaines difficultés d'adaptation à plus ou moins long terme.

**Étant donné l'urgence d'opter pour une démarche de prévention primaire dans le contexte familial et scolaire actuel, il est primordial de créer une concertation entre parents et enseignantes afin qu'ils puissent ensemble développer une relation de confiance stable avec l'enfant et une plus grande cohérence dans l'intervention.**

.....

### Références

- 1 Le concept de volonté de puissance est défini comme «une force qui nous pousse à réclamer nos droits et à puiser en nous-mêmes l'énergie pour nous libérer de la dépendance». Pour éviter à cette force de s'exprimer de façon anarchique, l'enfant a besoin d'apprendre à se connaître et à orienter cette force. (25.2)
- (1) **MINISTÈRE DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX** (1991). *Un Québec fou de ses enfants*. Rapport du groupe de travail pour les jeunes, Québec: Direction des communications.
- (2) **CAUCHON, P.**, (1995). *Taux de 46% à la GECM. Le problème du décrochage reste entier*, Montréal: LeDevoir, 16 juin.
- (3) **HRIMECH, M., THÉORET, M. HARDY, J.-Y., GARIÉPY, W.**, (1993). *Étude sur l'abandon scolaire des jeunes décrocheurs du secondaire de l'île de Montréal*, Fondation du Conseil scolaire de l'île de Montréal.
- (4) **MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION** (1986). *Statistiques de l'éducation*, Direction générale de la recherche et du développement, Québec: Gouvernement du Québec, p. 21.
- (5) **MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION** (1993). *Évolution de la population des élèves en difficulté dans les commissions scolaires du Québec*, Direction de la gestion des données, Québec: Gouvernement du Québec.
- (6) **BOND, L.A. ET COMPASS, B.E.**, (1987). *Primary Prevention and Promotion in the Schools*, George W. Albee and Justin M. Joffe, General Editors.
- (7) **COWEN, E.L.** (1986). *Primary Prevention in Mental Health: Ten Years of Retrospect and Ten Years of Prospect*, dans **Kessler et Goldston** (1986) *A Decade of Progress in Primary Prevention*, Vermont: University of Vermont and the Vermont Conference on the Primary Prevention of Psychopathology.
- (8) **EVAN, J. L.**, (1994) *Early childhood interventions*, dans *The International Encyclopedia of Education*, Tome 3, p. 1624-1629. [8.1 (Ladd, 1990); 8.2 (Halpern et Myers, 1985); 8.3 (Myers et Hertenberg, 1987)]
- (9) **ROBERTS, M.C. ET PETERSON, L.**, (1984). *Prevention of Problems in Childhood*, Wiley-Interscience Publication.
- (10) **GHAYE, A. et PASCAL, C.**, (1988), «Four-year-old Children in Reception Classrooms: Participant Perceptions and Practice», *Educational Studies*, Vol. 14, no 2, p. 187-208.
- (11) **LANOT, V., BERTHELET, C. ET MORIN, J.**, (1994). *Se questionner pour mieux enseigner*. Actes du 15e Congrès de l'Association d'éducation préscolaire du Québec, Montréal. [11.1 (Alarie-Pelletier, 1994); 11.2 (Beauregard et al., 1994); 11.3 (Dulude, 1994); 11.4 (Henry, 1994)]

## De la maison à l'école : UNE TRANSITION POUR LES ENFANTS, UN PARTENARIAT POUR LES PARENTS ET LES ENSEIGNANTS

- (12) **GERVAIS, M.**, (1992). *Analyse de l'effet d'un programme de perfectionnement sur les conceptions éducatives, les attitudes et les stratégies de collaboration d'enseignantes du préscolaire avec des parents*, Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal, 267p. [12.1 (Atkin, 1988); 12.2 (Conseil supérieur de l'éducation, 1987)]
- (13) **LAFOND, M., FRANCOEUR, P., DOYON, M.**, (1995) *Partir du bon pied: L'école et la petite enfance*, Carnets pédagogiques de la Montérégie, no 3, juin, Direction régionale de la Montérégie.
- (14) **COUDRAY, L.**, (1989). *Améliorer la relation enseignants-enseignés*, Paris: Les éditions d'organisation.
- (15) **MINISTÈRE DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX** (1992) *La politique de la santé et du bien-être*, Québec: Gouvernement du Québec. [15.1 (p. 142); 15.2 (p. 147); 15.3 (p. 40-41)].
- (16) **DEAN, C.**, (1992). *Parent-caregiver partnerships*. Communication workshops for parents and child care providers, New York: Cornell Cooperative Extension, Cornell University.
- (17) **DEMERS, L.**, (1992). *Vers l'implication des parents dans le processus d'apprentissage de leur enfant*, Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Hull.
- (18) **GUITOUNI, M.**, (1981). *La relation parents et enseignants au Québec*, Amis de Sèvres, décembre, p. 69-73.
- (19) **MONNIER ET POURTOIS**, (1987). *Relation école-Famille*, Bruxelles:Éditions Labor, p.9.
- (20) **MARIER, B.**, (1995). *L'école et les familles*, Bulletin d'information du Conseil de la famille, 6, 3, p.4-5.
- (21) **CLOUTIER, R.**, (1994). *L'apprentissage: au centre des relations entre l'école et la famille*, Vie pédagogique, 89, p. 21.
- (22) **BLANCHET, L., LAURENDEAU, M.-C., PAUL, D., SAUCIER, J.-F.**, (1993) *La prévention et la promotion en santé mentale*, Boucherville: Gaétan Morin, 138p. [22.1 (Caplan, 1964); 22.2 (Bloom, 1982); 22.3 (Cowen, 1983); 22.4 (Kessler et Albee, 1975); 22.5 (p. 13); 22.6 (p. 15); 22.7 (Lehmann, 1993); 22.8 (p. xvi); 22.9 (Rappaport, 1981); 22.10 (p. 19)]
- (23) **RAE-GRANT, N.**, (1979). *La prévention primaire et le jeune enfant*, Santé mentale du Canada, 27, 2, pp. 2-3. [23.1 (Bloom, 1968)]
- (24) **SAUCIER, J.-F. ET HOUDE, L.**, (Éds) (1990). *Prévention psychosociale pour l'enfance et l'adolescence*, Presses de l'Université de Montréal, 378 p. [24.1 (Webster, 1990); 24.2 (Maziade, 1990)]
- (25) **GUITOUNI, M. et NORMAND-GUÉRETTE, D.**, (1993). *Entretiens avec Moncef Guitouni sur ses études du comportement des jeunes*, Québec: Presses de l'Université du Québec, 197 p. [25.1 (p. 11); 25.2 (p. 161 et 163); 25.3 (p. 23); 25.4 (p. 25-26)]
- (26) **FRÉCHETTE, L.**, (1993). *La prévention sociale, Apprentissage et socialisation*, 16, 1-2, p. 5-7. [26.1 (p. 5)]
- (27) **ZAY, DANIELLE**, (1994). *Enseignants et partenaires de l'école*, Bruxelles: Éditions De Boeck et INRP. [27.1 (p. 20)]
- (28) **SERROR**, (1996) *Les enjeux éducatifs de la famille*, Chronique de la Biennale, mai, p. 15. [28.1 (Brillaud, 1996)]
- (29) **DELORME, S.**, (1995) *Famille, société et évolution humaine*. Psychologie préventive, 27, p. 19-27. [29.1 (Beauvois et Dubois, 1994)]
- (30) **SOCIÉTÉ DE RECHERCHE EN ORIENTATION HUMAINE** (1985) *Politique de la SROH: Éducation et formation des éducateurs*, Montréal: Les Éditions de la SROH.
- (31) **ROYER, N.**, (1995) *Éducation et intervention au préscolaire*, Montréal: Gaétan Morin. [31.1 (Hamel, 1995, p. 37)]
- (32) **HERRY, Y.**, (1993) *L'analyse du concept de soi selon le béhaviorisme paradigmatique de Staats*. Comportement humain, 7, p.13-27. [32.1 (Héroux et Farell, 1985); 32.2 (Larned et Muller, 1979); 32.3 (Marsh, 1984)]
- (33) **GOULET, R.**, (1990) *Le concept de soi d'élèves en difficulté d'apprentissage au primaire: compte rendu d'une expérimentation en recherche-action*, Revue québécoise de psychologie, 11, 1-2, p. 224-233. [33.1 (Burns, 1979, p. 225)]
- (34) **GOHIER, C.**, (1989) *Sens de l'identité et rapport à l'autre: genèse d'une éducation à la responsabilité*, Revue canadienne de l'éducation, 14, 4, p.471-481.
- (35) **GUITOUNI, M.**, (1987). *L'identité humaine en parallèle des identités culturelles*, Psychologie préventive, 12, pp. 3-14.
- (36) **ROYER, N., BOUCHARD, Y., BEAUMIER, L.**, (1990) *Intervention préventive de socialisation auprès des enfants d'âge préscolaire: options, postulats et éléments de programmation*, dans Actes du 2e Congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada, Sherbrooke: Éditions CRP. [36.1 (p. 307)]
- (37) **DELORME, S.**, (1986) *Aperçu épistémologique, dans «Vingt cinq ans d'activités professionnelles de Moncef Guitouni»*, Montréal: Éditions de la SROH. [37.1 (p. 32)]
- (38) **GUITOUNI, M.**, (1974). *Vivre la réalité*, Montréal: Les Éditions de la SROH.
- (39) **LEGENDRE, R.**, (1993), *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2e édition, Montréal: Guérin. [39.1 (Guitouni, 1987, p. 1014); 39.2 (Delorme, 1986, p. 1014)]
- (40) **DUNST, C., TRIVETTE, C. ET DEAL, A.**, (1988). *Enabling and Empowering Families*, Brookline Books, Inc.
- (41) **BOUCHARD, (1987) La famille**, dans **Ionescu, S.** (1987) *L'intervention en déficience intellectuelle*, Tome 1, Bruxelles: Mardaga. [41.1 (p. 105)]
- (42) **VITARO, F., DOBKIN, P.L., GAGNON, C., LEBLANC, M.**, (1994), *Les problèmes d'adaptation psychosociale chez l'enfant et l'adolescent: prévalence, déterminants et prévention*, Québec: Presses de l'Université du Québec. [42.1 (p. 51)]
- (43) **MALO, C.**, (1991). *Recension des écrits sur les programmes de prévention primaire et de promotion en santé mentale: de la conceptualisation à l'évaluation*, Comité de la santé mentale du Québec.
- (44) **POURTOIS, J.-P. ET COLL.**, (1984). *Éduquer les parents ou Comment stimuler la compétence en éducation*, Bruxelles: Labor.
- (45) **BERTRAND, Y.-R., DOYON, M.**, (1996) *L'école et la famille*, Carnets pédagogiques de la Montérégie, no 4, février, Direction régionale de la Montérégie. [45.1 (p. 4)]
- (46) **MAYOTTE, A.-M., LALONDE, D.**, (1995) *Brigance: Inventaire du développement de l'enfant entre 0 et 7 ans*. Traduction et adaptation, Vanier: CFORP, 347p.
- (47) **LAFRENIÈRE, P.J., DUBEAU, D., JANOSZ, M., CAPUANO, F.** (1990) *Profil socio-affectif de l'enfant d'âge préscolaire*, Revue canadienne de psycho-éducation, 19, 1, p. 23-41.
- (48) **NORMAND-GUÉRETTE, D.** (1995) *Un partenariat parents-éducatrices axé sur la prévention primaire*, Communication au Vème Congrès international de l'Association internationale de formation et de recherche en éducation familiale, Université de Porto.