



Parents et enseignants, des acteurs privilégiés de la «prévention primaire»

Mots Clés

Prévention primaire
Identité personnelle
Parent – Enseignant
Intelligence émotionnelle
Petite enfance
Enseignement préscolaire
et primaire

Résumé Cet article s'intéresse au rôle que parents et enseignants peuvent jouer, à la maison et à l'école, pour contribuer au développement de l'identité de l'enfant en intervenant selon les éléments fondamentaux de la « prévention primaire ». Des exemples, issus de projets concrets réalisés avec des enfants, aident à mieux comprendre comment mettre en pratique des interventions préventives favorisant leur apprentissage, leur évolution et leur bien-être.

Par
Denise
Normand-
Guérette,
professeure
associée,
Département
d'éducation
et
formation
spécialisées,
Université
du Québec
à Montréal

À travers mon expérience d'orthopédagogue ainsi que mes recherches et mon enseignement pour former les futurs enseignants, j'ai expérimenté différentes démarches pour intervenir dans une perspective de « prévention primaireⁱ » auprès des enfants. Afin de bien saisir la portée de la prévention primaire, utilisons un exemple tiré du domaine de la santé physique. Lorsque l'on donne un vaccin, il n'y a pas de signe ou de symptôme de maladie : le but poursuivi est d'éviter que la maladie ne survienne. Ainsi, intervenir en éducation, dans le sens de la prévention primaire, signifie qu'on le fait avant qu'il y ait des symptômes, un diagnostic et même, avant qu'un enfant soit considéré comme « à risque ». Ce type de prévention implique que l'on intervienne avant que des difficultés se manifestent afin, justement, d'en prévenir l'émergence. Mais comment orienter une telle intervention ? Il est nécessaire de connaître et de prendre en considération à la fois des facteurs individuels et environnementaux (voir le tableau 1) qui constituent les éléments fondamentaux de la prévention primaire (Legendre, 2005, p. 1073).

Approche d'intervention préventive multidimensionnelle

Les travaux de Guitouni (1974, 1987, 2000; Pharand et Moreau, 2012; Guitouni et Brissette, 2000) sur l'identité et sur l'approche d'intervention préventive multidimensionnelleⁱⁱ m'ont aidée à mieux comprendre comment intervenir par rapport à des facteurs à la fois individuels et environnementaux. En me basant sur cette approche, j'ai pu travailler au développement et au renforcement de l'identité de l'enfant (facteur individuel) ainsi qu'à la concertation parents-enseignants, facteur environnemental qui contribue à éviter à l'enfant de vivre le stress associé à un manque de cohérence entre les milieux familial et scolaire (Normand-Guérette, 2006). Cette approche guide parents et enseignants afin de mieux saisir le vécu émotif de l'enfant, de tenir compte de ce qu'il vit dans ses différents milieux et de se coordonner afin de lui apporter un soutien pour favoriser le renforcement identitaire.

Tableau 1 • Éléments fondamentaux de la prévention primaire

Facteurs individuels	Facteurs environnementaux
Investir des efforts pour renforcer la capacité de l'individu : à faire face à ses problèmes, à affronter le stress.	Investir des efforts pour modifier les environnements physique et humain stressants.

« Ce renforcement identitaire exige que les parents soient conscients de l'importance de leur présence et de leur implication auprès des enfants tout au long de leur cheminement vers la vie adulte. Ils constituent, en partenariat avec l'école, les éléments moteurs d'une éclosion de l'identité des futurs adultes appelés à assumer le rôle de citoyens. La réalisation de cet objectif passe par le développement d'approches éducatives auprès des parents et des éducateurs qui intègrent la notion de renforcement identitaire en complément de l'acquisition du savoir et du savoir-faire » (Guitouni, 2001, p. 13).

Pour pouvoir intégrer cette notion de renforcement identitaire dans l'approche éducative, il est nécessaire de comprendre ce qui compose l'identité humaine :

« [...] l'étude de la globalité identitaire nécessite la connaissance de trois éléments : la nature du fonctionnement cognitif, émotif et instinctif de la personne. La dynamique de ces trois éléments qui forment la base de l'identité humaine doit être comprise à la lumière des deux pulsions de vie animant tout être, à savoir la volonté de puissance et la recherche de sécurité » (Guitouni et Brissette, 2000, p. 142-143).

Pourquoi accorder tant d'importance au renforcement identitaire? Selon Guitouni, il est essentiel 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 (Guitouni et Normand-Guérrette, 1993, p. 11) (voir le tableau 2). Précisons que le 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 se développe progressivement et qui l'aide, d'une part, à affronter les difficultés, le stress, les frustrations quotidiennes et, d'autre part, à ne pas être dépendant de l'acceptation ou de l'appréciation des autres.

Au cours de mes travaux de formation et de recherche auprès des enfants, des parents et des enseignants, j'ai pu constater l'importance de comprendre le fonctionnement de l'identité humaine, de travailler à son développement et à son renforcement, tout en incluant le développement de l'intelligence émotionnelle. Cette identité humaine, qui se distingue de l'identité socialeⁱⁱⁱ, constitue un des éléments fondamentaux de l'approche d'intervention préventive multidimensionnelle de Guitouni. Toutefois, d'autres éléments sont importants, car cette approche est multidimensionnelle et prend en considération des aspects personnels, sociaux et culturels (voir le tableau 3).

En s'appuyant sur cette approche, les éducateurs prennent conscience de la nécessité de se concerter afin de créer une cohérence et de jouer un rôle

Tableau 2 • Intervenir pour développer et renforcer l'identité de l'enfant

Développement de l'identité	Renforcement de l'identité
Aider l'enfant à :	Amener l'enfant à acquérir du courage pour :
<ul style="list-style-type: none"> découvrir et mieux comprendre son identité, comprendre l'importance de vivre avec soi-même et d'être soi-même, saisir les interactions entre son émotif et son rationnel. 	<ul style="list-style-type: none"> relever des défis, affronter ce qui est inconnu, accepter d'aller vers ce qui lui fait un peu peur.
	La confiance en soi n'est pas suffisante. L'enfant a besoin de sentir qu'il a le pouvoir d'agir et d'atteindre ses objectifs.

Tableau 3 • Éléments fondamentaux de l'approche d'intervention préventive multidimensionnelle**Favoriser le développement et le renforcement des trois dimensions de l'identité humaine :**

- ▣▣▣▣ émotionnelle,
- ▣▣▣▣ rationnelle,
- ▣▣▣▣ instinctive.

Viser l'équilibre entre deux pulsions de vie de l'être humain :

- ▣▣▣▣ la recherche de sécurité,
- ▣▣▣▣ la volonté de puissance.

Tenir compte à la fois :

- ▣▣▣▣ de ce que la personne vit dans son milieu familial et social,
- ▣▣▣▣ des influences culturelles,
- ▣▣▣▣ de ses besoins personnels.

Insister sur la nécessité pour les adultes :

- ▣▣▣▣ de se coordonner et d'être cohérents entre eux afin d'apporter un soutien aux jeunes.

préventif auprès des enfants. Leur compréhension des mécanismes favorisant l'équilibre entre la recherche de sécurité et la volonté de puissance ainsi que le développement et le renforcement de l'identité humaine leur permet d'aider les jeunes à acquérir une force intérieure pour affronter les frustrations, le stress et pour se prémunir par rapport à certaines difficultés. Ainsi, leurs interventions relèvent de la prévention primaire. Afin de mieux comprendre comment mettre en pratique de telles interventions, les prochaines sections présentent quelques exemples illustrant certains éléments de l'approche d'intervention préventive multidimensionnelle.

Se concerter pour comprendre ensemble le vécu de l'enfant et intervenir de façon cohérente

Dans le cadre d'une recherche-action effectuée avec des parents ainsi que des enseignantes de maternelle et de première année, l'établissement d'une relation de confiance et d'une concertation a favorisé une plus grande cohérence dans l'approche éducative utilisée à l'école et à la maison. Pour établir cette confiance, une attitude de respect mutuel a été observée. Par exemple, devant le manque de persévérance de l'enfant,

les partenaires ne cherchaient pas à identifier un coupable, mais plutôt à comprendre ensemble ce que l'enfant vivait à l'école et à la maison, et à se concerter pour trouver des moyens favorisant le développement de la persévérance dans ses deux milieux de vie. Ainsi, parents et enseignantes ne sentaient pas de jugement par rapport à leurs interventions, mais plutôt une volonté de déterminer ensemble ce que chacun pouvait faire pour soutenir l'enfant dans son développement, car tous avaient à cœur son évolution (Normand-Guérrette, 2006).

Au cours des entrevues réalisées à la fin de cette recherche, les parents ont indiqué avoir travaillé et modifié plusieurs éléments dans leur approche éducative. Ils ont découvert qu'ils donnaient beaucoup trop d'aide et d'approbation à l'enfant lors de la réalisation de ses activités (par exemple, réaliser un bricolage, attacher un vêtement, etc.). Ils ont constaté, en visionnant des enregistrements vidéo des activités réalisées à l'école, que les enfants sont plus capables d'agir par eux-mêmes qu'ils ne le pensaient. Petit à petit, ils sont devenus de plus en plus convaincus que l'enfant peut progresser grâce à ses propres efforts et ils ont davantage stimulé son autonomie en dosant l'aide à lui donner. À travers des observations de plus en plus précises, ils ont vu l'importance d'aller au-delà d'une première constatation pour chercher à saisir ce que l'enfant comprend lorsqu'on lui donne une consigne, qu'il éprouve des difficultés ou qu'il accomplit une tâche. Ainsi, ils ont acquis une meilleure connaissance de leur enfant tant par rapport à ses forces qu'à ses difficultés et ont pu adapter leurs interventions en conséquence.

Quant aux enseignantes, elles ont également modifié certaines de leurs attitudes et pratiques éducatives, comme cela a été rapporté dans les entrevues individuelles, notamment par rapport à l'observation, à la nécessité de doser l'aide, à la compréhension des raisons à l'origine des comportements et attitudes des enfants. Elles

Est-ce que donner trop d'aide à l'enfant peut contribuer à le ralentir dans son évolution vers l'autonomie?

ont développé un plus grand éventail d'hypothèses pour tenter d'expliquer ces raisons et pour intervenir de façon à prévenir certaines difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (Normand-Guérette, 2003).

Doser l'aide donnée à l'enfant et développer son courage d'agir

L'aide donnée à l'enfant est une des pratiques éducatives qui a interpellé tant les enseignantes que les parents et qui leur a permis de constater que, de part et d'autre, ils avaient apporté des changements dans la façon d'interagir avec les enfants pour les amener à se sentir plus capables d'agir par eux-mêmes, plus autonomes et fiers de ce qu'ils sont et ce qu'ils accomplissent. Un des éléments qui les a aidés à modifier leurs attitudes et leurs pratiques est l'explication sur la nécessité de développer le courage de l'action en parallèle de la sécurité affective et de la confiance en soi (voir le tableau 2).

Parents et enseignantes veulent que les enfants deviennent des adultes autonomes et responsables et ils ont réalisé que leur donner trop d'aide peut contribuer à les ralentir dans leur évolution vers cet objectif. Miser sur cet objectif à long terme aide à prendre conscience que des actions doivent être entreprises dès son jeune âge afin que l'enfant se prenne en main. Il est essentiel de l'amener à réaliser à travers de petites actions quotidiennes qu'il est capable, jour après jour, de fournir de plus en plus d'efforts par lui-même et que cela lui procure une grande fierté lorsqu'il accomplit l'activité sans aide. Il ne faut pas que l'enfant soit constamment à la recherche d'un soutien ou d'une approbation pour s'engager dans une activité nouvelle ou dans une action qui lui apparaît difficile à première vue. Par exemple, les parents et les enseignantes ont réalisé que les enfants les regardent souvent avec un air interrogateur et que ce simple regard suffit pour qu'ils leur apportent de l'aide ou

encore, qu'ils donnent un signe d'approbation afin de signifier aux enfants qu'ils peuvent s'engager dans l'action sans crainte. Or, pour devenir autonome, l'enfant a besoin de prendre le risque d'agir par lui-même sans rechercher l'approbation d'un adulte ou d'une autre personne pour le sécuriser devant l'action à entreprendre.

Les parents et les enseignantes ont fait découvrir aux enfants le sens du mot *courage*, en les incitant à agir malgré la peur de l'inconnu ou la peur de commettre des erreurs. Ils les ont ainsi amenés à devenir conscients des ressources dont ils disposent à l'intérieur d'eux-mêmes pour passer à l'action et persévérer dans leurs efforts. Par exemple, après avoir observé qu'un enfant avait essayé d'exécuter un travail malgré ses craintes et le fait que ce soit difficile pour lui, ils ont utilisé

Les adultes ont fait découvrir aux enfants le sens du mot *courage*, en les incitant à agir malgré la peur de l'inconnu ou la peur de commettre des erreurs.

l'expression « Ça t'a pris du courage pour faire ce que tu viens de faire ». Ainsi, l'enfant captait le sens du mot *courage* au moment où il vivait l'émotion qui correspond à ce mot (Normand-Guérette, 2005). Cette façon d'intervenir contribue à soutenir l'enfant pour développer un aspect de son intelligence émotionnelle, celui de nommer les émotions ressenties.

De plus, pour être capable d'aider l'enfant à développer le courage de l'action, il est important de comprendre l'interaction entre la recherche de sécurité et la volonté puissance.

Développer un équilibre entre *Insécurité* et *Volonté de puissance*

Parents et enseignants jouent un rôle important pour aider l'enfant à comprendre ce qu'il vit intérieurement et à créer un équilibre entre recherche de sécurité et volonté de puissance. On peut utiliser une analogie pour expliquer que les enfants et les adultes ont, à l'intérieur d'eux-mêmes, deux pulsions de vie, que l'on peut comparer à deux petits bonshommes qui envoient des messages influençant le comportement. L'un s'appelle *Insécurité* et l'autre, *Volonté de puissance*. Prenons l'exemple de l'enfant qui rencontre des difficultés, qui pense ne pas être capable d'accomplir la tâche et qui se sent

inférieur. Alors *Insécurité* dit : « Je me sens mal. J'ai besoin d'aide. » Si l'enfant reçoit de l'aide quelquefois, il est content et se sent mieux. Par contre, s'il reçoit beaucoup d'aide, c'est *Volonté de puissance* qui dit : « Je n'aime pas ça que les autres me donnent tout le temps de l'aide en me disant quoi faire, et même, qu'ils le fassent à ma place. Je veux faire les choses par moi-même. » L'enfant qui auparavant était content lorsqu'on l'aidait, peut en venir à être déçu et même à se fâcher quand il reçoit beaucoup d'aide. Pourquoi ? Parce que *Volonté de puissance* le pousse à passer à l'action, à faire des essais et des erreurs pour apprendre, à devenir autonome et à prendre sa place à la maison, à l'école et partout où il se trouve. Quand l'aide reçue est constante et que l'enfant en vient à penser que c'est parce qu'il n'est pas capable d'agir par lui-même, cette situation peut être ressentie par sa volonté de puissance comme une forme d'humiliation. En effet, c'est humiliant de se percevoir incapable. Il est important pour les éducateurs de comprendre ce mécanisme afin d'interpréter avec justesse les réactions de l'enfant, qui peuvent se manifester, entre autres, par un refus de l'aide, par du retrait ou encore par de l'agressivité.

Au fil des expériences et des explications reçues, l'enfant comprend et équilibre sa volonté de puissance en tenant compte de son droit de vie et de celui des autres.

Expliquer le fonctionnement de *Volonté de puissance* dans d'autres contextes

D'autres situations nécessitent des explications différentes pour saisir le fonctionnement de la volonté de puissance, entre autres, quand l'enfant vit de la jalousie, de la compétition, un désir de s'imposer, etc. Par exemple, certains enfants manifestent leur volonté de puissance en exigeant des autres jeunes de suivre leurs directives à la lettre dans un jeu. L'expression de leur volonté de puissance prend alors trop de place et l'histoire

que l'on pourrait leur raconter aurait pour but de leur expliquer que leur bonhomme *Volonté de puissance (VP)* veut toute la place sans prendre l'autre en considération, mais qu'il ne peut pas disposer des autres à sa guise et obtenir tout ce qu'il veut. Dans l'histoire, on peut raconter des faits où, selon l'âge et le contexte, son bonhomme *VP* peut prendre des décisions alors que dans d'autres cas, c'est celui de l'autre enfant qui décide. Au fil des expériences et des explications reçues, l'enfant comprend et équilibre sa volonté de puissance en tenant compte de son droit de vie et de celui des autres.

Pourquoi l'enfant réagit-il ainsi ? Lorsque l'adulte l'aide, il cherche à faire diminuer les sentiments d'incapacité et d'infériorité ressentis au départ par l'enfant quand il s'est heurté à des difficultés. Or l'aide reçue de façon constante alimente ces sentiments, car l'enfant constate qu'il ne parvient pas par lui-même à surmonter les obstacles pour réussir à accomplir la tâche. Comment l'adulte peut-il intervenir différemment ? Dans certains cas, les éducateurs doivent laisser plus de place à l'enfant et, dans d'autres circonstances, il est nécessaire de doser le soutien tout en expliquant à l'enfant que l'aide est temporaire et constitue un moyen pour lui de devenir capable de réussir ce qu'il est en train d'apprendre. Une autre analogie pourrait être significative pour certains enfants, celle de présenter *Insécurité* et *Volonté de puissance* comme deux petites voix que l'on porte à l'intérieur de soi.

La compréhension du fonctionnement de la volonté de puissance et de la recherche de sécurité est également importante pour être en mesure de soutenir l'enfant dans le développement de son identité.

Soutenir le développement de l'identité humaine de l'enfant

À l'aide d'un exemple, voyons quelques éléments de la démarche effectuée par une mère pour favoriser le développement de l'identité de son fils. Dans sa conception de l'éducation, cette mère avait pour objectif de développer la confiance en soi de son enfant afin de lui éviter de vivre les difficultés qu'elle avait vécues à l'école. Depuis qu'il était petit, elle lui donnait beaucoup d'aide dans la réalisation de ses activités et le valorisait à la moindre action qu'il posait en lui

disant : « C'est beau, continue, super bon », « Parfait », « Merveilleux ». En visionnant les activités réalisées avec le sous-groupe d'enfants qui participaient à la recherche, la mère et le père ont constaté que leur enfant avait toujours besoin que l'enseignante s'occupe de lui, sinon, il bougeait, faisait du bruit, attirait l'attention. Ils ont réalisé qu'il fallait travailler sur ce qui est à l'origine de ces comportements. Au fil de la discussion, les parents ont compris que l'enfant se pensait très bon parce qu'ils le lui avaient dit, mais, en même temps, il hésitait à agir par lui-même, car il était habitué à réussir en recevant beaucoup de soutien et de signes d'approbation. De novembre à juin, les parents ont modifié graduellement leurs attitudes et pratiques éducatives en donnant moins d'encouragements et en expliquant à l'enfant pourquoi ils modifiaient leurs façons de faire avec lui.

Il est plus important que l'enfant apprécie lui-même son travail et ses efforts à la place d'attendre l'approbation ou les félicitations de l'adulte.

En juin, l'enfant a été filmé à la maison alors qu'il reproduisait le modèle d'un camion avec des petits blocs de plastique. Il a constaté à trois reprises qu'il avait mal entrepris la tâche et a dû la recommencer plusieurs fois. La mère a résisté aux multiples plaintes et aux tentatives de l'enfant pour cesser l'activité. Elle lui a donné des conseils pour progresser et a adapté les

exigences de la tâche. Elle trouvait très difficile émotionnellement de ne pas lui donner d'aide, alors elle a décidé de s'éloigner, pendant un certain temps, de la table où l'enfant travaillait. Cependant, elle démontrait son intérêt en donnant de la rétroaction verbalement. À quelques reprises, elle a ramené l'enfant à lui-même et à la réalité en lui disant qu'il n'avait pas le choix, il devait terminer l'activité, alors il valait mieux qu'il change d'attitude. Ces interventions ont eu un effet sur l'enfant, qui a arrêté de pleurnicher et s'est concentré sur la tâche. À deux reprises, il a montré son travail à sa mère en indiquant qu'il progressait, puis il a poursuivi en chantonnant, ce qui indique une satisfaction d'agir par lui-même qui est associée au mécanisme de la volonté de puissance. À un autre moment, lorsqu'il a exprimé une

demande d'aide sur un ton plaintif, la mère n'a pas répondu. Il a reformulé sa demande sur un ton normal et la mère s'est approchée. Elle a jugé qu'il n'avait pas besoin d'aide, l'a encouragé en montrant le travail déjà accompli et l'a invité à continuer. Que la mère laisse son fils travailler seul lui a permis de voir qu'il avait des stratégies. Par la suite, l'enfant a eu un moment de découragement devant une difficulté qui lui a fait vivre une insécurité. Cependant, il a refusé l'aide de sa mère, sa volonté de puissance l'a alors poussé à vouloir finir la tâche seul. Après avoir trouvé la solution lui-même, il a démontré sa fierté en disant : « J'ai réussi ! » Puis il a achevé la tâche et a montré le résultat à sa mère, qui l'a incité à vérifier son travail. Il s'est empressé d'effectuer la vérification et a corrigé un oubli. Lorsqu'il a eu terminé, sa mère lui a demandé s'il était content, car elle voulait l'amener à prendre conscience de la fierté qu'il ressentait. Elle a ajouté : « T'as travaillé fort, hein ! » En donnant une rétroaction sur l'effort fourni, elle n'intervient pas dans une perspective behavioriste, qui impliquerait que l'adulte félicite l'enfant pour lui donner un renforcement positif; elle cherche plutôt à transmettre le message qu'il est plus important que l'enfant apprécie lui-même son travail et ses efforts à la place d'attendre l'approbation ou les félicitations de l'adulte. Elle a ainsi mis l'accent sur le développement de l'identité humaine de son fils.

Cette activité a permis d'observer un changement dans les attitudes et pratiques éducatives de la mère. On constate qu'elle a mis en action les objectifs et moyens qui ont été discutés durant



l'année tout au long de la démarche. Elle incite maintenant son enfant à fournir l'effort nécessaire pour réaliser la tâche par lui-même. Elle ne se laisse pas déranger par les nombreuses plaintes et demandes de son fils. On sent une constance dans ses attitudes et ses pratiques éducatives, et une détermination pour développer chez son fils le sens de l'effort et de la persévérance malgré les difficultés, ainsi que la fierté d'avoir accompli la tâche par lui-même (Normand-Guérrette, 2006). Bref, tous ces éléments concourent au renforcement de l'identité.

Cet exemple illustre comment la mère a pu intervenir dans une perspective de prévention primaire, car elle a amené son fils à adopter des attitudes et des comportements essentiels pour s'engager dans de nouveaux apprentissages. Elle a travaillé avec lui pour qu'il essaie par lui-même plutôt que de rechercher le soutien et l'approbation de l'adulte, pour qu'il développe sa persévérance au lieu de se décourager devant les difficultés, pour qu'il s'engage dans l'action plutôt que d'adopter des comportements de retrait ou d'agressivité lorsqu'il ne reçoit pas l'aide souhaitée ou qu'il rencontre un problème. Étant donné qu'à la longue, les attitudes et comportements négatifs peuvent avoir comme conséquence de ralentir l'enfant dans la progression de ses apprentissages ou, dans certains cas, même, entraîner des problèmes d'adaptation ou d'apprentissage, les interventions de la mère s'inscrivaient dans une perspective préventive.

Susciter le développement de l'intelligence émotionnelle et le renforcement identitaire de l'éducateur

Dans un cours universitaire de cycle supérieur sur la prévention primaire, des enseignantes en exercice ont réalisé un projet d'intervention préventive auprès d'un enfant. Elles ont constaté la nécessité pour elles-mêmes de travailler leur propre renforcement identitaire ainsi que le développement de leur intelligence émotionnelle afin de pouvoir intervenir sur ces aspects avec les enfants. Une enseignante explique à la fin du cours qu'elle a découvert l'importance de l'intelligence émotionnelle pour permettre aux élèves d'atteindre un équilibre dans leur identité :

« [...] j'ai compris qu'il importe que l'enseignante soit consciente de la place qu'occupent ses émotions face aux élèves et de voir [leur] impact sur son intervention auprès des élèves. Le visionnage [de mes interventions auprès de l'enfant] m'a permis de prendre un temps de recul, [...] de comprendre que nos émotions du moment influencent notre perception de l'activité en cours ainsi que notre perception des gestes posés par l'enfant. [...] Cette prise de conscience me permettra d'être plus sensible aux éléments à observer lors des situations d'apprentissage.

[...] il est également important d'aider les élèves à reconnaître et à nommer leurs émotions. Un élève qui se sent compris sera sécurisé et pourra ensuite poser des gestes qui lui permettront de voir qu'il peut avancer.

Il sera plus confiant dans les apprentissages futurs. [...] je retiens toute l'importance de développer le vocabulaire relié aux émotions et de fournir aux élèves les moyens nécessaires pour les exprimer. J'ai également appris la pertinence d'utiliser des hypothèses, afin d'aider le jeune à nommer ses émotions en lui exprimant les signes physiques que nous observons et qui nous

indiquent qu'il vit une émotion. Il faut rendre l'élève conscient de l'émotion qui le pousse à agir, afin de le rendre disponible pour les apprentissages. En tant qu'enseignantes, nous nous arrêtons souvent sur les apprentissages, mais il est intéressant de se voir également comme un guide qui aide l'enfant à développer son identité. [...] Je retiens particulièrement l'importance d'expliquer les raisons derrière les gestes posés, l'utilisation des exemples analogiques ainsi que le bien-être intérieur ressenti lorsque la volonté de puissance et la recherche de sécurité sont en équilibre » (texte inédit).

En tant qu'enseignantes, nous nous arrêtons souvent sur les apprentissages, mais il est intéressant de se voir également comme un guide qui aide l'enfant à développer son identité.



Voici le commentaire d'une autre enseignante concernant la force identitaire et l'intelligence émotionnelle :

« Une phrase [...] m'a particulièrement marquée : "être à travers soi-même quelqu'un et non pas par le regard de l'autre". Ce discours m'ayant rejointe, j'ai alors compris l'importance de vivre avec soi-même et d'être soi-même [voir le tableau 2]. D'ailleurs, il faut comprendre que l'équilibre de la volonté de puissance ne s'établit pas en fonction de l'autre personne. Elle permet de se sentir bien et de développer sa propre force identitaire.

Néanmoins, le poids ne repose pas uniquement sur nous lorsqu'on engage les élèves dans une tâche. Il faut leur expliquer à quoi ça va leur servir d'apprendre telle ou telle notion. Il faut également être en mesure de s'avouer que les choses ne sont pas toujours comme on l'aurait pensé. "Il s'est donc avéré important de développer chez les enseignants leurs capacités de résister à la pression, d'être patients et persévérants et de faire face à l'agressivité ou à l'inertie des jeunes sans se sentir attaqués ni remis en question. [...] Sans ce renforcement identitaire, l'enseignant laisse place à des failles dans son approche" (Pharand et Moreau, 2012, p. 6).

[...] la réalisation des travaux dans le cadre de ce cours m'a permis de prendre une distance vis-à-vis de ma pratique quotidienne et de m'interroger sur mes attitudes et sur mes pratiques éducatives. En ce sens, l'intelligence émotionnelle, dont nous avons discuté dans le cours permet de réfléchir à un autre aspect de notre pratique pour enrichir et appuyer nos interventions. En fait, l'intelligence émotionnelle donne la possibilité à toute personne de saisir ce qu'elle est d'abord, pour mieux comprendre ce qu'est l'autre. Cela vient donc donner une certaine crédibilité aux actes professionnels, puisque, qui d'autre que le praticien lui-même est mieux placé pour expliquer le pourquoi de son action? En cela, le professionnel est amené à établir son propre dialogue intérieur entre son action quotidienne et la compréhension de son action » (texte inédit).

Les commentaires de ces deux enseignantes illustrent l'importance de faire un travail sur soi-même afin de pouvoir soutenir les enfants

dans leur développement personnel et leurs apprentissages. La démarche conduisant au renforcement identitaire et au développement de l'intelligence émotionnelle nécessite des efforts soutenus, tant pour les éducateurs que pour les enfants. Or les résultats de cette démarche sont probants. En tenant compte des émotions de l'enfant, en lui permettant de mettre des mots sur ce qu'il ressent, cela contribue à calmer ses émotions et à laisser place à une plus grande disponibilité pour apprendre plutôt qu'à une escalade d'émotions et de comportements qui nuisent à l'apprentissage. En travaillant, entre autres, à équilibrer la volonté de puissance et la recherche de sécurité et à renforcer l'identité humaine du jeune, il est possible d'intervenir dans une perspective de prévention primaire.

Conclusion

En tant qu'éducateurs, les parents et les enseignants se trouvent aux premières loges pour intervenir dans une perspective de prévention primaire, telle que définie au début de cet article. Rappelons les deux éléments de base de ce type de prévention : 1- renforcer les capacités de l'individu pour affronter le stress et les difficultés de la vie quotidienne; 2- modifier l'environnement stressant. En travaillant ensemble, parents et enseignants peuvent diminuer un des facteurs de stress de l'environnement de l'enfant, soit le manque de cohérence entre ses deux principaux milieux de vie, l'école et la maison. La concertation peut s'appliquer à différentes situations, par exemple, l'encadrement des devoirs et des leçons, le respect du code de vie de l'école, etc. Cet article a insisté sur la concertation par rapport au renforcement de l'identité de l'enfant afin de prévenir des déséquilibres sur le plan des émotions et des comportements. Cette identité consolidée et renforcée contribue à ce que l'enfant soit

« un être humain heureux de vivre, qui dispose des moyens pour comprendre grâce à son équilibre émotionnel et son potentiel intellectuel et qui a la capacité de résister à la pression et le courage d'évoluer pour pouvoir s'intégrer à la société sans être ni exploité ni manipulé et sans vivre ou subir la crainte. Sans ce renforcement identitaire, l'individu ne sera pas en mesure de composer avec les changements rapides qui caractérisent l'activité humaine contemporaine » (Guitouni, 2001, p. 13).

Ainsi, Guitouni met en évidence l'importance du renforcement identitaire, et cela est d'autant plus vrai pour la jeune génération, car elle vit dans une société où les transformations s'opèrent de plus en plus rapidement. Le rôle des éducateurs consiste alors à se concerter pour aider les jeunes non seulement à acquérir les savoirs et savoir-faire nécessaires à leur vie d'adulte, mais également à développer une identité solide qui est, à la fois, une base essentielle pour vivre un équilibre intérieur et un préalable à leur participation comme citoyen. ■

Références

- Blanchet, L., Laurendeau, M.-C., Paul, D. et Saucier, J.-F. (1993). *La prévention et la promotion en santé mentale*. Boucherville: Gaëtan Morin.
- Blatier, C. (2012). *Prévenir la délinquance dès la petite enfance*. Paris : Harmattan.
- Carignan, P. (1992). *Programmes québécois de prévention et de promotion en santé mentale : recension d'écrits*. Comité de santé mentale du Québec.
- Comité de santé mentale du Québec (1985). *La santé mentale : prévenir, traiter et réadapter efficacement. 1- L'efficacité de la prévention. 2- Vers une approche plus globale*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Guitouni, M. (1974). *Vivre la réalité*. Montréal : Éditions de la SROH.
- Guitouni, M. (1987). L'identité humaine en parallèle des identités culturelles. *Psychologie préventive*, 12, 3-14.
- Guitouni, M. (2000). Intelligence émotionnelle et solidité identitaire. *Psychologie préventive*, 34, 3-5.
- Guitouni, M. (2001). Une éducation de qualité pour vivre ensemble. *Psychologie préventive*, 37, 9-15.
- Guitouni, M. et Brissette, Y. (2000). *Au cœur de l'identité : l'intelligence émotionnelle*. Outremont : Carte Blanche.
- Guitouni, M. et Brissette, Y. (2008). *L'intelligence émotionnelle et l'entreprise*. Outremont : Carte Blanche.
- Guitouni, M. et Normand-Guërette, D. (1993). *Entretiens avec Moncef Guitouni sur ses études du comportement des jeunes*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Groupe de travail pour les jeunes (1991). *Un Québec fou de ses enfants. Rapport du groupe de travail pour les jeunes*. Québec : Gouvernement du Québec, ministère de la Santé et des Services sociaux, Direction des communications.
- Lafortune, D. et Kiely, M. C. (1994). Historique des pratiques préventives en santé mentale ou « Comment passer de la rhétorique à la prose ? ». *Revue québécoise de psychologie*, 15(2), 67-89.
- Laventure, M., Boisvert, K. et Besnard, T. (2010). Programmes de prévention universelle et ciblée de la toxicomanie à l'adolescence : recension des facteurs prédictifs de l'efficacité. *Drogues, santé et société*, 9(1), 121-164.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Montréal : Guérin.
- 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 santé mentale du Québec.
- Massé, L., Desbiens, N. et Lanaris, C. (2013). *Les troubles du comportement à l'école. Prévention, évaluation et intervention* (2^e éd.). Montréal : Chenelière Éducation.
- Ministère de l'Éducation (1979). *L'école québécoise. Énoncé de politique et plan d'action*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (1992). *Chacun ses devoirs. Plan d'action sur la réussite éducative*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de la Santé et des Services sociaux (1992). *La politique de la santé et du bien-être*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Normand-Guërette, D. (2003). Parents et enseignante de maternelle : agir ensemble pour une action préventive. *Revue Préscolaire*, 41(4), 12-19.
- Normand-Guërette, D. (2005). Le soutien parental pour le développement identitaire de l'enfant en maternelle et en première année. *Psychologie préventive*, 40, 22-27.
- Normand-Guërette, D. (2006). Un défi possible à relever : la concertation enseignante-parents. *Revue Préscolaire*, 44(3), 5-14.
- Pharand, J. et Moreau, A. (2012). Les dimensions identitaire et émotionnelle dans l'enseignement. Entrevue avec Moncef Guitouni. *Psychologie préventive*, 45, 5-13. Texte intégral en format PDF disponible sur <<http://www.sroh.org/images/stories/francais/pdf/dimensions-identitaire-emotionnelle.pdf>>.
- Plamondon, S. (2010). *Une démarche axée sur la prévention primaire : partenariat mère-adolescente-enseignante pour contrer des difficultés d'attitudes et de comportements* (Mémoire de maîtrise en éducation inédit). Université du Québec à Montréal.
- Potvin, P. (2012). *Prévenir le décrochage scolaire : mieux comprendre la réussite ou l'échec scolaire de nos enfants et adolescents*. Longueuil : Béliveau éditeur.
- Potvin, P. et Lapointe, J.-R. (2010). *Guide de prévention pour les élèves à risque au primaire*. Québec : Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec.
- St-Pierre, M.-C., Dalpé, V., Lefebvre, P. et Giroux, C. (2012). *Difficultés de lecture et d'écriture. Prévention et évaluation orthophonique auprès des jeunes*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Vitaro, F. et Gagnon, C. (dir.) (2003). *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents, Tome 1, Les problèmes internalisés*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

ⁱ Quelques repères historiques

Le concept de « prévention primaire » a d'abord été utilisé dans les domaines de la santé physique et mentale. En 1964, Caplan emprunte au domaine de la santé publique les trois concepts de prévention primaire, secondaire et tertiaire, qui avaient été définis par Leavell et Clark, et les applique au domaine de la santé mentale (Blanchet, Laurendeau, Paul et Saucier, 1993).

Au cours des années 1970, l'importance de la prévention primaire est de plus en plus reconnue dans les écrits et dans les politiques gouvernementales. En 1979, la revue *Santé mentale au Canada* consacre un numéro à ce thème à la suite d'un symposium tenu à Toronto en 1978. Au cours de la même année, le ministère de l'Éducation du Québec (1979) publie son énoncé de politique et plan d'action, et propose des mesures générales et spécifiques de prévention (primaire et secondaire) de l'inadaptation scolaire.

En 1980, un colloque international se tient à Montréal et porte sur la prévention. En 1981, le *Journal of Primary Prevention* est publié aux États-Unis, et au Québec en 1982, Guitouni met sur pied la revue *Psychologie préventive* (Lafortune et Kiely, 1994). Ces deux revues sont toujours publiées et maintenant accessibles en ligne. En 1985, le Comité de la santé mentale du Québec publie un avis intitulé *La santé mentale : prévenir, traiter et réadapter*.

Durant les années 1990, on assiste au Québec à une résurgence en matière de prévention. En 1991, dans le rapport *Un Québec fou de ses enfants*, Bouchard décrit la situation des jeunes québécois et propose des mesures qui relèvent à la fois de la prévention primaire et secondaire (Groupe de travail pour les jeunes, 1991). En 1992, la Politique de santé et du bien-être du Québec choisit comme première stratégie de « favoriser le renforcement du potentiel des personnes » et insiste sur « la nécessité d'accroître la prévention ». Pour sa part, le ministère de l'Éducation (1992) indique dans son plan d'action sur la réussite éducative, l'importance d'une action préventive à la maternelle et à l'école primaire. En 1991 et 1992, deux

recensions d'écrits sont effectuées sur des programmes de prévention et de promotion (Carignan, 1992; Malo, 1991), et en 1993 est publié l'ouvrage *La prévention et la promotion en santé mentale* (Blanchet et al., 1993), issu des travaux d'un groupe d'experts rattaché au Comité de santé mentale du Québec. Au cours de cette même année, la revue *Apprentissage et socialisation* présente un dossier sur la prévention sociale, et un livre est publié sur l'approche préventive multidimensionnelle de Guitouni appliquée à l'éducation (Guitouni et Normand-Guérrette, 1993). En 1996, un numéro thématique de la revue *Nouvelles pratiques sociales* porte sur la résurgence du social en prévention.

Au cours des dernières décennies, plusieurs recherches ont été réalisées pour mieux comprendre les facteurs de risque et de protection, et pour expérimenter différents programmes de prévention auprès des enfants et adolescents, notamment par rapport au décrochage scolaire, à la violence, aux troubles du comportement, aux difficultés d'apprentissage, à la toxicomanie, pour ne nommer que ces problématiques (Blatier, 2012; Laventure, Boisvert et Besnard, 2010; Massé, Desbiens et Lanaris, 2013; Plamondon, 2010; Potvin et Lapointe, 2010; Potvin, 2012; Vitaro et Gagnon, 2003; St-Pierre, Dalpé, Lefebvre et Giroux, 2012). Ces travaux portent sur la prévention primaire et secondaire, et les concepts de prévention universelle et ciblée sont utilisés pour préciser à quelle population s'adressent les programmes élaborés.

ⁱⁱ L'approche d'intervention préventive multidimensionnelle de Guitouni est définie à l'intérieur du concept de « prévention primaire » dans le *Dictionnaire actuel de l'éducation* de Legendre (2005, p. 1073).

ⁱⁱⁱ « De façon générale, l'identité sociale est la résultante des conditionnements, des influences de l'environnement physique et social, de la culture, de l'époque » (Guitouni et Normand-Guérrette, 1993, p. 158). Pour plus d'explications, le lecteur peut consulter Guitouni et Brissette (2008, p. 36-38) et Guitouni et Normand-Guérrette (1993, p. 158-161).