



HAL
open science

Les dispositifs d'éducation parentale destinés aux parents d'enfants d'âge pré-scolaire utilisant des vidéo/débats

Rodica Ailincăi, Annick Weil Barais

► **To cite this version:**

Rodica Ailincăi, Annick Weil Barais. Les dispositifs d'éducation parentale destinés aux parents d'enfants d'âge pré-scolaire utilisant des vidéo/débats. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 2016, 38 (2), pp.319-340. hal-01628685

HAL Id: hal-01628685

<https://hal.science/hal-01628685v1>

Submitted on 10 Nov 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Les dispositifs d'éducation parentale destinés aux parents d'enfants d'âge pré-scolaire utilisant des vidéo/débats

Rodica Ailincai et Annick Weil-Barais

Cet article présente, dans un premier temps, un ensemble de dispositifs d'éducation parentale destinés aux parents d'enfants âgés de 3 à 7 ans, sans besoins spécifiques reconnus, avec un focus sur ceux qui utilisent des supports de type vidéo et/ou qui privilégient les débats entre parents. La présentation s'appuie sur un cadre général destiné à objectiver les dispositifs d'intervention dans le secteur de l'éducation et de la formation: le cadre IMOE (Intentions, Médiation, Outils, Effets). Dans un second temps, est présenté de manière plus détaillée le modèle conçu par les auteurs à partir de l'expérimentation d'une pratique d'éducation parentale au sein d'un musée à caractère scientifique. En conclusion, les caractéristiques et l'usage des enregistrements vidéo dans les dispositifs d'éducation parentale sont discutés ainsi que la place de la normativité dans ces dispositifs.

État de l'art

L'éducation parentale a émergé dans les années 1970, en particulier aux États-Unis où, dans le contexte de la psychologie du comportement dominante à cette époque, ont été développés des «programmes» d'éducation (notamment les programmes d'intervention précoce, de type *Head Start*) visant à ce que les parents acquièrent progressivement des comportements jugés appropriés, dans une optique de prévention d'éventuelles difficultés, des échecs et des inadaptations sociales (Durning, 2006; Lee, Brooks-Gunn, Schnur & Liaw, 1990; Patterson, Ray & Shaw, 1968; Pourtois, 1979; Pourtois, Barras, Deset & Terrisse 2006; Pourtois & Desmet, 1989; Zigler & Valentine, 1979). La majorité des programmes répondait à des besoins spécifiques et était essentiellement dirigée vers un public à risque ou qui rencontrait des problèmes éducatifs (par exemples, les conflits intra-familiaux, les parents maltraitants, les enfants atypiques, les troubles des conduites alimentaires, l'agressivité, les conduites à risque telles addictions ou toxicomanies). À l'heure actuelle, à côté de l'intérêt pour les besoins éducatifs des familles vulnérables, l'éducation parentale est devenue une

préoccupation à un niveau mondial, liée aux bouleversements que connaissent les sociétés humaines, conséquences de l'internationalisation des échanges et des évolutions technologiques. D'une part, les familles se sentent souvent démunies face à des situations inédites dans leur histoire (généralement elles ne disposent pas de modèles de pratiques dans leur environnement proche pour apporter des réponses satisfaisantes). D'autre part, des pressions sociétales se manifestent pour faire valoir des valeurs conçues comme supérieures (notamment l'égalité des genres et le respect de l'enfant). Par ailleurs, de nombreuses études ayant montré que la manière dont le parent exerce son rôle a des effets sur le développement de l'enfant et la réussite scolaire (Dearing, Kreider, Simpkins & Weiss, 2006; Lahaye, Pourtois & Desmet, 2007; Spoth, Randall & Shin, 2008; Tazouti, Fileter & Vrignaud, 2005), l'éducation parentale apparaît comme une voie privilégiée de prévention des difficultés scolaires et des troubles du comportement. Tous ces facteurs ont contribué à ce que, au niveau mondial, l'éducation parentale se soit développée sous des formes assez diverses. Les intentions poursuivies, les sources d'inspiration (théories du changement, de l'apprentissage, du développement, ...), les moyens déployés et les outils se sont diversifiés au point que le concept initial de «programme» est devenu réducteur et inadapté dans la plupart des cas. Le terme de «dispositif» utilisé dans cet article renvoie à des modalités d'intervention variées qu'il s'agisse des aspects organisationnels, des outils employés, des mises en situation ou des méthodes d'évaluation.

Si au plan international l'éducation parentale connaît actuellement un développement important, la situation française est un peu particulière. Ce champ de recherche est d'une part peu identifié car, contrairement à d'autres pays, les universités sont peu investies dans les pratiques sociales. D'autre part, l'idée de «programme d'éducation» fort répandue dans les pays anglo-saxons a été mal reçue en tant qu'elle s'est appuyée, assez souvent à l'origine, sur une conception déficitaire des compétences parentales et sur des idées assez normatives des pratiques éducatives. L'éducation parentale existe cependant sous des formes assez singulières dans le cadre d'activités à caractère associatif; par exemple, *L'École des Parents et des Éducateurs*, *la Maison Verte* (Mozère, 2000) voire confessionnelles (par exemple: les Réseaux d'Écoute d'Appui et d'Accompagnement des Parents, l'Association Soeur Emmanuelle). La particularité de la situation française est la quasi-absence d'évaluation des dispositifs et la non-implication des laboratoires universitaires dans leur conception et leur suivi. Cette situation est tout à fait paradoxale. En effet, l'examen de la littérature scientifique internationale récente concernant l'éducation parentale révèle une grande dynamique de ce secteur d'étude qui se trouve conforté par de nombreux travaux montrant que les déterminants majeurs des apprentissages fondamentaux (notamment la lecture, Dieterich, Assel, Swank, Smith & Landry, 2006) et des troubles du comportement (anxiété, conduites à risques, violence, etc.) concernent les pratiques familiales (August et al., 2001; Khanna & Kendall, 2009; Lengua, 2006), le contrôle parental et les modes d'interaction parent-enfant (Ailincai &

Weil-Barais, 2006; Calzada, Fernandez & Cortes, 2010; Deater-Deckard et al., 2009; Feinberg, Jones, Kan & Goslin, 2010; Kalff et al., 2001; Kilgore, Snyder & Lentz, 2000; Lacroix, Weil-Barais & Gaux, 2008; Livas-Dlott, Fuller & Stein, 2010; Orte, Touza, Ballester & March, 2008; Valiente, Lemery-Chalfant & Reiser, 2007; Weil-Barais & Lacroix, 2010). L'évaluation de l'impact des dispositifs qui, au départ, était assez globale tend à être remplacée par des études visant à identifier les facteurs déterminants de leur efficacité, tant du point de vue des pratiques d'intervention que des personnes impliquées (Cunningham et al., 2000; Hindman, Connor, Jewkes & Morrison, 2008; Kaminski, Valle, Filene & Boyle, 2008; Mendez, 2010; Sanders & Woolley, 2005; St.Pierre, Ricciuti & Rimdzius, 2005; Webster-Stratton, 2005). L'enjeu, à terme, est de pouvoir identifier les facteurs de qualité de ces dispositifs. De manière intéressante, on relèvera qu'à côté de facteurs techniques (par exemple durée et fréquence des interventions, outils utilisés), les facteurs inhérents aux relations humaines telle que la médiation, sont également pris en compte (Pourtois et al., 2006).

Les dispositifs diffèrent selon le type d'engagement du public concerné (volontariat, incitation, imposition), l'âge des enfants (période périnatale, petite enfance, enfance, adolescence) et leurs particularités éventuelles. Le présent article s'intéresse aux dispositifs à destination de parents volontaires préoccupés par l'éducation de leurs jeunes enfants, simplement désireux d'améliorer leurs interventions auprès d'eux. Ces derniers ne nécessitent pas de prises en charge particulières tels que les enfants déficients sensoriels ou mentaux ou présentant des pathologies spécifiques.

Notre intérêt pour l'éducation parentale est parti de deux études ayant fait le constat du caractère généralement inadéquat des modes d'accompagnement par les parents de leurs jeunes enfants dans un musée à caractère scientifique (Weil-Barais & Piani, 1998; Ailincai, Caillot & Barais, 2005). Partant de l'idée que les parents n'étaient pas nécessairement préparés à accompagner leurs enfants dans un tel contexte, nous avons conçu et évalué un dispositif visant à les amener à interagir avec leur enfant de manière plus adaptée. La mise au point de ce dispositif a procédé d'une analyse des dispositifs d'éducation parentale ayant fait l'objet de publications scientifiques. Par la suite, ayant établi l'efficacité de notre dispositif, au-delà même de ce qui était raisonnable d'attendre compte tenu de la brièveté de l'intervention, nous avons tenté d'en cerner les déterminants possibles dans la perspective de le généraliser à d'autres contextes éducatifs (lecture partagée, aide aux devoirs notamment).

Cet article présente les deux apports de nos investigations. D'une part, nous présentons un ensemble de dispositifs (englobant l'éducation et la formation parentales sous une même étiquette «éducation parentale») utilisant des enregistrements vidéo et/ou organisant des séances de discussion entre parents, pour des raisons qui seront explicitées ci-après. L'efficacité de ces dispositifs a été établie à partir d'évaluations conduites par des chercheurs. Cette présentation s'appuie sur un cadre général destiné à objectiver les dispositifs d'intervention sociale

dans le secteur de l'éducation et de la formation. Dans un second temps, nous présentons de manière plus détaillée le modèle que nous avons conçu à partir de notre expérience particulière d'une pratique d'éducation parentale au sein d'un musée à caractère scientifique.

En conclusion, l'intérêt et des limites du modèle proposé fait l'objet d'une discussion avec un focus sur l'importance des caractéristiques et de l'usage des enregistrements vidéo dans les dispositifs d'éducation parentale ainsi que sur la place de la normativité.

Caractérisation de quelques dispositifs d'éducation parentale

Les dispositifs présentés ont été sélectionnés sur la base de différents critères. Le premier concerne l'âge des enfants: les dispositifs doivent concerner des parents ayant des enfants âgés de 3 à 7 ans. Le second a trait à la diversité culturelle. C'est ainsi que nous avons retenu des dispositifs conçus initialement et mis en œuvre dans des pays différents (Israël, Australie, États-Unis d'Amérique et Pays-Bas) et par la suite adaptés à différents pays. Le dernier critère concerne les caractéristiques de la médiation. Compte tenu des choix qui ont été les nôtres pour le dispositif que nous avons conçu (présenté dans la troisième partie de cet article), nous avons privilégié les dispositifs utilisant des enregistrements vidéo ou qui utilisent la discussion entre parents comme levier de développement de pratiques éducatives adaptées aux enfants et aux contextes de vie, voire ces deux outils. Nous tenterons de cerner les caractéristiques et les usages de ces vidéos ainsi que les conditions et modalités des réunions-discussions quand elles sont organisées. Ont été ainsi retenus cinq dispositifs d'éducation parentale que nous avons tenté de systématiser à l'aide du cadre général de description présenté ci-après.

Le cadre de description des dispositifs

Dans la littérature scientifique, il n'y a pas de normes de présentation établies, ce qui conduit à ce que certains aspects soient peu explicites. En 2005, Terrisse, Bédard et Hammami ont utilisé une grille d'analyse pour classer les projets d'intervention socio-éducative en milieu socio-économiquement faible selon le type de public, le contexte, les objectifs, les sources théoriques, les contenus, les modalités et le type d'évaluation. Notre choix, pour la description des dispositifs, a porté sur l'utilisation d'un cadre général systématisé et employé par Sellenet et Weil-Barais (2012) pour décrire et comparer les systèmes d'interventions socio-éducatifs: le cadre IMOE (Intentions, Médiation, Outils et Effets).

Les intentions: elles renvoient aux buts et attentes qui orientent la conception des dispositifs et leur mise en œuvre. Les intentions des concepteurs de dispositifs d'éducation parentale sont multiples et se déclinent à différents niveaux: les connaissances qu'ont les parents du développement de l'enfant et de ses besoins

ainsi que des ressources éducatives, les conduites éducatives (étayage, contrôle, valorisation de l'enfant), la prévention (des difficultés scolaires et des troubles du comportement) voire la remédiation. Les buts fixés par les dispositifs se déclinent ainsi de la simple information (sur le développement de l'enfant, les centres de ressources, les aides aux familles, etc.), au soutien de la parentalité (par exemple, instaurer ou renforcer le sentiment de compétence, développer l'estime de soi, soutenir les liens parent-enfant, etc.), à l'acquisition de comportements ou de pratiques (apprendre à valoriser, étayer et contrôler l'enfant dans son activité, apprendre à gérer les conflits et à faire respecter des règles de vie, etc.).

On relèvera que la déclinaison des intentions peut opérer à des échelles temporelles diverses: celle des sessions de formation (par exemple savoir contrôler les expressions de colère de l'enfant), celle des passages d'un cycle de vie à l'autre (l'entrée et l'adaptation à l'école notamment) jusqu'au long terme du développement (prévenir l'échec scolaire ou les troubles du comportement).

La médiation réfère aux stratégies et aux moyens humains déployés en vue de la réalisation des intentions. Le concept de médiation utilisé en éducation parentale suppose que l'on tienne compte des parents (points de vue, intentions, attentes, intérêts, valeurs, etc.), c'est-à-dire qu'il y ait une négociation préalable sur les buts à atteindre et sur les moyens d'y parvenir, ce qui initialement n'était pas prévu dans les programmes inspirés du behaviorisme.

Les outils concernent les supports et moyens matériels dont il est fait usage dans la formation. Là aussi, on trouve une très grande diversité qui ne cesse de s'accroître avec l'apparition des Technologies numériques de l'Information et de la Communication. À côté des traditionnels supports écrits (textes informatifs, fiches de conseils ou d'exercices, exposé de cas et de leur résolution), il est fait usage de dessins, de bandes dessinées et de films mettant en scène des pratiques éducatives. Des cédéroms ont également été élaborés avec des liens hypertextes permettant aux utilisateurs des va-et-vient entre la consultation de situations mises en images et des explications ou des conseils dont les fondements sont explicités à des degrés divers. Depuis quelques années, l'usage de l'internet s'est généralisé, avec notamment la participation à des forums de discussion.

Les effets renvoient aux résultats attendus de la mise en place des dispositifs. Ils s'apprécient en général en relation avec les intentions initiales. Par exemple, les concepteurs peuvent attendre de l'apport d'informations des effets en termes d'amélioration du vécu des parents et de leurs capacités à agir de manière appropriée. C'est l'évaluation qui permet d'apprécier les effets. Dans le descriptif des dispositifs présentés, nous avons cherché à être attentives aux indicateurs choisis pour évaluer les effets attendus. Ceux-ci peuvent être envisagés à des échelles temporelles diverses, du court terme (par ex. connaissances acquises, capacité à résoudre des problèmes) au long terme (par ex. occurrence de difficultés ou de troubles du comportement).

Le Home Instruction for Parents of Preschool Youngsters (HIPPY)

Il s'agit d'un projet de recherche qui a débuté en 1969, dans le cadre de l'Institut de recherche pour l'innovation en éducation, à l'Université hébraïque de Jérusalem, en Israël. Il a été initié par le Conseil national des femmes juives (*National Council of Jewish Women*), pour étudier l'éducation des parents d'enfants d'âge préscolaire, au domicile des parents (*home-structures*). En 1975, HIPPY est passé d'une expérience universitaire à un vaste programme concernant la petite enfance à domicile, mis en place dans tout le pays. En 1983, ce programme a été mis en œuvre en Turquie et a ensuite été diffusé dans de nombreux pays (Afrique du Sud, Allemagne, Argentine, Australie, Autriche, Canada, Etats-Unis, Italie, Nouvelle-Zélande, Pays-Bas).

Les intentions. Destiné aux parents d'enfants âgés de 3-5 ans, le programme vise à responsabiliser les parents comme premiers éducateurs de leurs enfants et de les aider à préparer leur(s) enfant(s) à l'entrée à l'école en vue de favoriser leur réussite scolaire.

La médiation. La formation des parents procède d'une part de l'intervention au domicile des familles de professionnels spécialement formés. Lors de visites bimensuelles, des jeux de rôle sont proposés visant à leur apprendre à reconnaître et à faire face aux situations. D'autre part, sont organisées des réunions ponctuelles entre parents (au moins une par semaine), planifiées par un coordinateur au cours de laquelle ceux-ci sont invités à partager leurs expériences, à s'entre-aider, à apprendre ensemble à pratiquer des activités nouvelles avec leurs enfants. Ces rencontres entre parents sont coordonnées par un parent ayant lui-même bénéficié d'une formation, ceci afin de créer un climat de confiance.

Les outils. Ils prennent la forme de fiches d'activité destinées aux enfants que les parents sont invités à faire pratiquer à leur enfant. Ces activités sont très diverses et doivent durer quinze minutes chaque jour: lecture, écriture, dessin, écoute et expression, chants et rimes, discrimination des formes et des couleurs sous forme de jeux, etc. Il est également fait mention de «vignettes vidéo» assorties de questions qui semblent être utilisées pour évoquer des situations et susciter échanges et débats entre parents. Les publications concernant le dispositif auxquelles nous avons eu accès sont peu précises sur leur conception, leurs caractéristiques et leur usage en situation, ce qui laisse supposer que pour les concepteurs du dispositif, ces outils ne jouent pas un rôle central. Les publications insistent surtout sur l'implication des parents dans le dispositif et l'instauration d'une relation de confiance.

Les effets. Ils se déclinent en termes de connaissances des parents sur le développement des enfants ainsi que sur les conditions de la réussite scolaire et en termes de caractérisation des conduites des enfants lors de leur première année de scolarisation et de performances scolaires (les notes obtenues par les enfants).

La réussite du programme semble reposer sur l'adhésion et la confiance du groupe à l'égard des «parents-formateurs» lesquels semblent susciter davantage de

confiance que les représentants des programmes de soutien. Les parents semblent accepter plus facilement de participer au programme si les interventions ont lieu à leur domicile (Westheimer, 2003; Baker, Piotrkowski & Brooks-Gunn, 1998, 1999).

Positive Parenting Program (PPP) ou triple P

Développé en Australie par Matt Sanders, il y a 30 ans, le *Positive Parenting Program* (PPP) est actuellement de renommée internationale et est mis en œuvre dans de nombreux pays (notamment en Allemagne, en Belgique, au Canada, aux États-Unis, aux Pays-Bas, en Nouvelle-Zélande, au Royaume-Uni, en Suisse...). Le PPP s'inspire de différents champs d'études (apprentissage social, théorie cognitivo-comportementale, théories du développement, risques et facteurs de protection associés à la survenue de troubles du comportement chez les enfants).

Il s'agit d'un dispositif très ambitieux puisqu'il s'adresse à tous les parents d'enfants, de la naissance à 16 ans. Il comporte cinq niveaux correspondant à des échelons d'intervention d'intensité progressive en fonction des problèmes visés. Les familles peuvent entrer dans le système à tous les niveaux, sans contrainte de progressivité. Cela va de la diffusion d'informations sur la parentalité positive (pour le premier niveau) à des consultations individuelles et séminaires sur les problèmes ordinaires que peuvent rencontrer les parents (les niveaux 2 et 3) ou encore à la participation à un programme communautaire d'interventions ciblées, relatives aux difficultés particulières (les niveaux 4 et 5 qui concernent des préoccupations ne faisant pas l'objet de cet article).

Intentions. Il s'agit d'améliorer les connaissances et compétences des parents afin qu'ils soient à même de mieux répondre aux besoins de leurs enfants et d'accroître leur confiance en leurs habiletés parentales. Concernant les parents sans problèmes particuliers auxquels nous nous intéressons dans cet article, il s'agit pour eux d'apprendre des nouvelles façons d'intervenir et d'exprimer leurs pensées et leurs sentiments, de promouvoir des routines interactives positives avec l'enfant, propices aux apprentissages et à la réduction du stress parental.

La médiation. Les formes de médiation sont très diverses; campagne d'information sur le rôle des parents dans le développement de l'enfant et sa réussite scolaire utilisant des supports très variés (prospectus, articles de journaux, émissions de télévision, site *internet*), contacts téléphoniques, participation à des séminaires collectifs, rencontre avec un psychologue clinicien. Concernant le niveau 2 visant à préparer les parents à faire face aux problèmes quotidiens (nourriture, toilette, coucher, ...), il est fait usage de fiches de conseils et de vidéos évoquant les situations problématiques susceptibles d'être rencontrées. Les caractéristiques et le mode d'usage de ces vidéos ne sont pas précisés dans les publications que nous avons pu consulter.

Les effets. Les compétences parentales dont l'amélioration est attendue sont évaluées à travers la résolution de problèmes soumis aux parents. Les évaluations se basent sur l'adhésion des parents au dispositif, leur implication et leur capacité à résoudre les problèmes.

Les vingt-cinq années de recherches et d'évaluation ont démontré l'efficacité d'un tel programme (Sanders, 2003; Sanders, Kirby, Tellegen & Day, 2014; Matsumoto, Sofronoff & Sanders, 2010). En France, l'association *Parasole* de Marseille a pris l'initiative de proposer des formations à *Positive Parenting Program* aux parents et aux professionnels.

The Incredible Years: Parents and Children Training Series

The Incredible Years, développé aux Etats-Unis, est un ensemble complet de programmes élaboré par Carolyn Webster-Stratton (1981; 1982) s'adressant aux parents et aux enseignants. Il a été traduit en plusieurs langues et est utilisé dans plus de quinze pays (dont les Etats Unis, la Corée, la Nouvelle-Zélande, la Grande-Bretagne, la Norvège). Il s'appuie sur des études montrant que les jeunes enfants présentant un taux élevé de comportements agressifs sont les plus exposés au risque de s'inscrire dans une trajectoire de déviance: abandon scolaire, délinquance, toxicomanie et violence. D'un point de vue théorique, les interventions sont guidées par une conception du développement qui accorde un rôle important aux différents facteurs (de risque et de protection) liés aux sujets et à leur environnement, dans une perspective systémique.

Le dispositif s'adresse aux personnes en charge d'enfants de moins de 12 ans (les parents et les enseignants) avec une visée de prévention et de remédiation. Les parents participent sur la base du volontariat ou de l'imposition par les services sociaux en cas de difficultés avérées et persistantes. Concernant les parents volontaires auxquels nous nous intéressons dans cet article, le dispositif est surtout centré sur la prévention des problèmes de comportement en lien avec le rapport à l'autorité et les relations avec les pairs (harcèlement et violence, notamment).

Intentions. Il s'agit d'éviter que les enfants développent des comportements agressifs, de leur apprendre à mieux gérer les conflits, à se contrôler et à interagir avec les autres. Ces intentions se traduisent par un soutien à la parentalité – encourager le parent à avoir des comportements positifs à l'égard de l'enfant et à lui imposer une discipline positive – et, du côté des enfants, par un apprentissage de la gestion des émotions et du stress (apprendre à se calmer, à s'autoréguler).

Médiation. La formation utilise des jeux de rôle et organise des discussions à partir de vidéos qui abordent des thématiques quotidiennes en relation avec l'évocation de situations vécues: comment motiver son enfant? Comment l'aider à apprendre? Comment lui faire respecter les règles et les limites? Etc. Les personnes impliquées (regroupées en fonction du niveau d'âge des enfants) participent à des groupes de travail qui sont l'occasion d'échanges et de discussions en présence d'un intervenant qui veille à ce que les parents soient attentifs aux savoir-faire nécessaires au bon développement de l'enfant (par exemple, soutien à la frustration, contrôle des activités, étayage, etc.). Le développement des savoir-faire des parents est contrôlé au moyen de la résolution d'exercices de complexité croissante. La progression dans le programme dépend de la réussite

à ces exercices. Il s'agit de valoriser des conduites socialement acceptables (par exemple, poser verbalement des limites plutôt que donner une fessée). Des visites à domicile sont également organisées pour un suivi plus individualisé. Un accent particulier est mis sur l'observation des conduites des enfants et l'élaboration de réponses adaptées à ces dernières. Les aspects liés à la sociabilité ainsi qu'à l'auto-contrôle sont valorisés dans une perspective de prévention sociale et de développement personnel. Plus récemment un modèle hybride associant la formation en ligne avec l'intervention professionnelle (*via* des appels téléphoniques, messages électroniques et des visites à domicile) a été testé (Taylor et al., 2008).

Outils. Chaque module du programme comprend une diversité d'outils: un volumineux manuel présentant des situations assorties de conseils aux parents, des films montrant des savoir-faire favorables au développement de l'enfant et servant de support aux analyses et aux discussions, des notes synthétiques sur support aimanté à fixer (*refrigerator notes*) mentionnant les choses à ne pas oublier, un poster présentant la structure du programme et les compétences visées.

Effets. Des modifications de la qualité des relations entre parents et enfants ainsi que des relations entre enfants sont attendues. Ce sont les enseignants ou des agents des services de protection de l'enfance qui relèvent les comportements des enfants (Marcynszy, Maher & Corwin, 2011; Webster-Stratton & Herman, 2010; Webster-Stratton, Jamila Reid & Stoolmiller, 2008).

Video-feedback to Promote Positive Parenting (VIPP)

Le programme néerlandais *Video-feedback to Promote Positive Parenting*, développé aux Pays-Bas par des spécialistes de l'université de Leiden (basé sur des expérimentations et évalué depuis plus de 20 ans), s'adresse aux parents d'enfants âgés de 9 mois à 5 ans (Oates, 2010). Ce programme est maintenant standardisé et mis en œuvre dans plusieurs pays (Pays-Bas, Italie, Royaume-Uni, États-Unis, Lituanie). Basé sur la théorie de l'attachement, ce dispositif accorde une grande importance à la prise en compte par les parents des expressions émotionnelles de leurs enfants ainsi qu'à l'accordage émotionnel.

Intentions. Dans une perspective de prévention, il s'agit de donner confiance aux parents et d'améliorer leurs compétences. Ce dispositif vise à amener les parents à s'interroger sur leurs pratiques et à les faire évoluer en fonction des besoins exprimés par les enfants, notamment à travers l'expression des émotions.

Médiation. Elle est organisée sous forme de débats à partir du visionnement d'un film qui présente des extraits d'interactions parent-enfant impliquant les parents participant à la formation. Le débat est animé par un professionnel de l'enfance. L'animateur amène les parents à réfléchir sur certaines interactions vues dans le film et sur la façon de les améliorer. La discussion est orientée vers les «signaux» qu'envoie l'enfant aux parents et aux réponses adéquates à leur apporter ainsi qu'à la façon de bien partager les émotions entre parents et enfants.

L'outil principal est la vidéo. La particularité des vidéos utilisées réside dans le fait que ce sont les parents impliqués dans la formation qui ont été filmés à l'occasion d'interactions avec leur enfant.

Effets. Les effets évalués ont trait à la reconnaissance par les mères des émotions de leurs enfants, à l'utilisation de leur part d'une discipline bienveillante et à une amélioration de la qualité de l'attachement (Kalinauskiene et al., 2009; Velderman & al., 2006).

Pour une synthèse partielle des dispositifs présentés

Les caractéristiques de l'ensemble des dispositifs d'éducation parentale présentés sont récapitulées dans le tableau 1.

Tableau 1: Présentation de dispositifs d'éducation parentale à l'aide du modèle IMOE

Origine	Intentions	Médiation	Outils	Effets
<i>Le Home Instruction for Parents of Preschool Youngsters, National Council of Jewish Women, 1969, Israël</i>	Aider les parents à préparer leurs enfants à l'entrée à l'école Motiver les parents à participer à l'éducation de leurs enfants	<i>Professionnel-parents:</i> des visites bimensuelles à domicile, par un professionnel du projet <i>Parents-parents:</i> réunions entre parents par petits groupes <i>Parents-enfants:</i> activités quotidiennes à la maison	Fiches d'activité, «Vignettes vidéo», Débats entre parent, Livres HIPPY	Acquisition de connaissances sur le développement des enfants, Réussite scolaire à long terme.
<i>Positive Parenting Program, Sanders, 1980, Australie www.triplep.net</i>	Niveau 1: Informer les parents des ressources disponibles pour les aider dans leur rôle de parent; les inciter à participer aux actions de prévention des troubles du développement de l'enfant; adhérer à un programme de formation	Médiation instrumentée (via une campagne d'information sur le rôle parental utilisant divers instruments, cf. outils) et médiation humaine (contacts téléphoniques émissions-débats à la radio)	Télévision, presse, mailing électronique, téléphone, prospectus aux familles, lettres d'information dans les écoles, sites Internet	Adhésion au programme
	Niveau 2: Préparer les parents à faire face aux problèmes quotidiens (nourriture, toilette, coucher...)	Médiation humaine (séminaires collectifs, consultations individuelles (20 minutes) par téléphone ou en face à face avec un clinicien	Fiches conseils, vidéos, dépliants	Amélioration des compétences parentales (résoudre les problèmes quotidiens)
	Niveau 3: Préparer les parents à faire face à des problèmes spécifiques (colère, rivalité entre enfants,...)	Médiation humaine (consultation auprès de praticiens, conseils par téléphone, suivi de l'évolution de la famille)	Fiches conseils, vidéos	Amélioration des compétences parentales (résoudre des problèmes spécifiques)

<p><i>Incredible Years</i>, Webster-Stratton, 1981, USA http://www.incredibleyears.com</p>	<p>Formation de base: la petite enfance (3-6 ans) Établir des règles et promouvoir la responsabilité / Apprendre à gérer mauvaises conduites/ Aider les enfants à apprendre à se calmer et à s'auto-réguler/etc.</p>	<p>Médiation humaine (collective: groupe de travail accompagné, «remue-méninges», débats; individuelle: visite à domicile); Médiation instrumentée (vidéos à disposition, lecture de manuel).</p>	<p>Manuels de conseils et d'exercices Films «Refrigerator notes» Posters</p>	<p>Modification de la qualité des relations entre parents - enfants /enfants avec leurs pairs.</p>
<p><i>Video-feedback to Promote Positive Parenting</i> VIIIP, Pays-Bas Université de Leiden</p>	<p>Donner confiance aux parents et améliorer leurs compétences</p>	<p>Médiation humaine: débat entre parents organisé par un animateur formé</p>	<p>Films présentant les parents visés par la formation (filmés précédemment en train d'interagir avec leur enfant)</p>	<p>Des parents confiants, avec des conduites adaptées aux besoins émotionnels de leur(s) enfant(s).</p>

Ces dispositifs concernent des parents sans besoins spécifiques, le plus souvent volontaires et motivés par le désir de bien s'occuper de leur enfant, même si les initiateurs des dispositifs déploient beaucoup d'efforts et de moyens pour que les parents s'y engagent, voire imposent aux parents d'y participer en cas de manifestation de troubles des conduites chez l'enfant. Ces dispositifs sont largement diffusés et ont fait l'objet d'adaptation dans les pays où ils ont été implantés. Ces efforts sont justifiés par l'impact positif qu'ont ces dispositifs tant sur les parents que sur les enfants. Les intentions poursuivies et les effets attendus sont très divers. Cet état de fait s'explique sans doute par la diversité des systèmes d'éducation, des conceptions et des normes en matière de développement et d'éducation de l'enfant.

Bien que nous ayons sélectionné les dispositifs sur la base de leur usage de vidéos et de réunions-discussions, il apparaît que ces aspects sont peu mis en avant excepté pour le programme néerlandais *Video-feedback to Promote Positive Parenting*. Comme les promoteurs de ce dispositif, nous considérons que l'usage des vidéos se justifie pleinement dans le cadre de formations qui s'appuient sur les savoirs et savoir-faire des personnes pour les faire évoluer favorablement. Les vidéos permettent de mettre à disposition des groupes en formation un référent qui peut être revu autant de fois que souhaité. Les discussions à propos de pratiques vues sont susceptibles de susciter des prises de conscience ne serait-ce que par le fait qu'un même référent peut être vu et interprété de différentes manières. Ce sont les leviers du changement que nous avons tenté de mobiliser dans le dispositif présenté ci-après.

Vers un nouveau modèle: Dispositif de Sensibilisation Parentale (DSP)

Le DSP a été conçu et évalué dans le cadre d'une recherche doctorale (Ailincai, 2005) et a été adapté ensuite à d'autres contextes. Il s'agit d'une session d'une durée limitée, qui répond aux besoins de parents «ordinaires» et volontaires, qui tutoient leur jeune enfant dans une situation de découverte d'un savoir scientifique dans un environnement conçu à cet effet. Dans le contexte de l'étude qui a servi de cadre à l'élaboration du modèle, il s'agit d'un espace muséologique à caractère scientifique et technique destiné à des enfants âgés de 3 à 5 ans (la cité des enfants au sein de la Cité des sciences et de l'industrie de Paris) mais où les parents s'avèrent souvent assez démunis pour accompagner utilement leurs enfants. Des études antérieures (Chaumier, Casanova & Habib, 1995; Samuels-Pitzini & Cauzinille-Marmèche, 1996; Weil-Barais & Piani, 1998) ont en effet montré que les parents soutiennent surtout les actions des enfants, les dirigeant de manière plus ou moins directe, voire faisant à la place des enfants, ou les laissant livrés à eux-mêmes, les enfants agissant alors par essai et erreur, sans problématisation, ce qui est peu en adéquation avec une approche scientifique du monde.

Du point de vue des *intentions*, il s'agit d'amener les parents, dans un temps très court (environ une heure), à intervenir de telle sorte que les enfants adoptent une attitude réflexive et de recherche d'intelligibilité (ce qu'on pourrait appeler une approche scientifique) face aux dispositifs interactifs mis à leur disposition dans le musée. Nous avons retenu de la démarche scientifique, l'idée que ce sont les représentations du monde qui permettent un contrôle des actions sur le réel. Autrement dit, la réflexivité précède l'action; c'est la mise en relation des effets attendus avec les prédictions préalables déduites des connaissances antérieures qui permet de valider ces connaissances ou, au contraire, de les remettre en question. Aider l'enfant à acquérir une posture scientifique nécessite ainsi de le décentrer de l'action pour qu'il puisse élaborer des anticipations. Les incitations spontanées du parent en termes de «faire» et de «regarder» doivent donc s'enrichir de nouvelles formes d'intervention: demande d'anticipation («si tu veux qu'il se passe telle chose, que dois-tu faire?»), demande d'explication («pourquoi veux-tu faire cela?»); et une fois l'action réalisée: demande de formalisation de constat («que s'est-il passé?»), demande de confrontation entre la prédiction et le constat («est-ce à cela que tu t'attendais?»), ce qui induit une approche relationnelle. De tels questionnements nécessitent de laisser le temps à l'enfant de réfléchir, et par conséquent de lui accorder une certaine autonomie. Les sollicitations de l'adulte doivent donc partir des intérêts exprimés par l'enfant (ce qu'il regarde spontanément, ses actions premières), ce qui suppose que l'adulte soit attentif à ce que l'enfant explore spontanément pour l'accompagner dans sa démarche et non pas lui en imposer une. On relèvera le caractère paradoxal des intentions du DSP: elles sont à la fois normatives puisque la session vise à ce que les parents

acquièrent une compétence tutorielle d'un certain type, reliée aux caractéristiques du champ scientifique; mais, en même temps, les parents doivent être en mesure de s'adapter aux intérêts de leurs enfants, ce qui nécessite un regard distancié et analytique de ce qu'ils font. De notre point de vue, ce caractère paradoxal (tension entre normativité et autonomie) est inhérent à toute situation éducative et c'est en ce sens que nous considérons que notre projet a une valeur paradigmatique.

Si les intentions du dispositif de sensibilisation parentale présentent un caractère normatif assumé, par contre *la stratégie de médiation* employée ne l'est pas. Il s'agit d'une réunion-discussion de courte durée (une heure environ) qui réunit des parents volontaires (de 5 à 10 personnes semble être une taille raisonnable pour que chacun puisse s'exprimer et qu'émerge une diversité d'opinions). La discussion, organisée par un animateur formé, porte sur des pratiques parentales très contrastées du point de vue des modes d'intervention des parents, présentées à l'aide de films. L'enjeu éducatif relève de la prise de conscience de la part des parents de la manière dont ils se conduisent auprès de leur enfant et d'une attention aux conduites de celui-ci en relation avec leur mode d'intervention. Afin d'aider les parents à identifier les interventions les plus adaptées en relation avec leurs objectifs, les discussions sont orientées sur les actions et les interventions de l'enfant, en lien avec celles de l'adulte.

Les films (outils principaux du DSP) ont été conçus à partir de l'observation et de l'analyse des pratiques éducatives effectives des parents concernés par la session (pratiques observées lors des visites habituelles au musée); ils ont été réalisés avec des acteurs professionnels. Un des films met en scène un parent très directif: il énonce des demandes d'actions successives sans jamais en indiquer les raisons; à un moment même il dirige la main de l'enfant et agit à sa place, ce qui a pour effet un désengagement de l'enfant dans l'activité: l'enfant s'éloigne et fait autre chose. Le second film met en scène un parent qui questionne l'enfant sur ses intentions et l'incite à mettre en relation ses actions et les effets produits. Il est à distance de l'enfant, tout en observant attentivement ce qu'il fait; les jeux de regard entre l'adulte et l'enfant sont manifestes. Par le regard, l'adulte soutient les investigations de l'enfant qui s'assure de son approbation. Les deux films ont une durée d'environ une minute chacun et sont visionnés autant de fois que les parents le souhaitent.

Les principes à la base de la conception des films semblent indispensables pour qu'il y ait identification des parents aux acteurs des films et qu'ils soient effectivement déclencheurs de prises de conscience, dans le temps relativement court imposé par le contexte:

- unité de lieu: la session est organisée dans le même cadre (le musée) que celui exploré par les parents impliqués dans le dispositif de formation,
- unité de temps: la durée de l'action présentée dans les films est identique au temps réel de l'activité (estimé sur la base d'observations préalables),

- unité d'action: les films portent sur le même contenu d'activité; les conduites parentales présentées dans le film étant similaires à celles observées préalablement chez les participants,
- unité d'acteurs: afin d'éviter les éventuels désaccords entre participants à propos de traits de personnalité inférés à partir de caractéristiques physiques, le même adulte (dans le cas de l'expérimentation, il s'agit d'un acteur professionnel) pratique des modes de tutelles différents et le même enfant (également engagé comme acteur) a des réactions contrastées selon le tutorat dont il bénéficie.

En termes d'effets, les attentes du DSP portent sur une évolution des conduites des parents dans le sens d'une meilleure adéquation aux besoins de l'enfant, en termes de développement d'une posture scientifique (telle que nous l'avons définie préalablement). Les indicateurs considérés concernent la qualité des interactions. Ceux que nous avons utilisés sont de différents types: (1) le style interactif (appréhendé à travers la distribution des actes de langage), (2) la structure des échanges considérée comme un indicateur de l'intérêt de la dyade pour les activités, (3) les tâches réalisées, lesquelles donnent des informations sur les activités cognitives auxquelles sont incités les enfants et (4) le niveau de distanciation parentale qui est un indicateur du niveau de conceptualisation mobilisé dans les échanges (Ailincai & Weil-Barais, 2006).

L'évaluation qui a été faite du dispositif atteste de son efficacité (comparaison des interactions parent-enfant avant et après la participation au DSP). Cette évaluation présente la particularité d'avoir été conduite auprès de parents recrutés sur le site où ils sont venus avec leur enfant, identifiés sur la base du style interactionnel directif manifesté dans un environnement muséologique ciblé. Les visiteurs étaient filmés à leur insu, ce dont ils ont été informés lorsqu'ils ont accepté de participer à la formation à des fins d'étude et de recherche, ce que quasiment tous ont accepté (pour plus de détails sur l'évaluation voir Ailincai, 2005). L'évolution constatée concerne essentiellement les indicateurs travaillés de manière indirecte lors de la réunion-discussion – le style interactif et les échanges – et moins les tâches proposées à l'enfant (qui évoluent peu) ainsi que le niveau de conceptualisation auquel l'animateur n'a pas accordé d'intérêt lors de la discussion. Ceci montre, à notre avis, que le contenu des échanges entre l'animateur et les parents a un fort impact et qu'il convient d'y être attentif. Cette remarque est d'autant plus importante que, dans les descriptifs des dispositifs que nous avons présentés préalablement, la médiation a en général le statut de «boîte noire». Or c'est précisément l'analyse de la médiation qui, dans notre cas, nous amène à proposer des améliorations du dispositif.

Il convient de relever que la conception du DSP s'appuie sur des études spécifiques antérieures: caractérisation des conduites spontanées (Ailincai, Caillot & Weil-Barais, 2005) et évaluation des films (Ailincai & Weil-Barais, 2006). Il s'inspire des théories interactionnistes (Bruner, 1981; Vygotski, 1934), cogni-

tivo-comportementales (Beck, 1976), éco-systémiques (Bronfenbrenner, 1979), de l'apprentissage social (Bandura, 1980) et s'appuie sur des champs de connaissances très diversifiés (didactique des sciences, muséologie, formation d'adultes, pragmatique conversationnelle, psychologie du développement).

Le DSP a une valeur paradigmatique, en ce sens qu'il est représentatif des situations d'éducation informelle présentant des caractéristiques nouvelles pour les parents, et plus généralement pour les éducateurs. Il s'agit de les aider à se les approprier de telle sorte que leurs interventions soient bénéfiques aux enfants. Après avoir été mis au point, expérimenté et évalué au sein de la Cité des enfants, ce modèle de dispositif a été ultérieurement utilisé en Guyane française, en situation expérimentale d'aide aux devoirs à la maison. Actuellement, le DSP est utilisé en Polynésie française et adapté au contexte de l'apprentissage de la langue tahitienne en famille.

Synthèse et perspectives

L'intention de cet article était de présenter quelques dispositifs d'éducation parentale destinés aux parents d'enfants d'âge préscolaire ne présentant pas de besoins spécifiques avec un focus sur ceux faisant usage de vidéos et de réunions-discussions. Le cadre général employé a permis d'en cerner les caractéristiques essentielles, les similitudes ainsi que leurs différences (IMOIE emprunté à Sellenet & Weil-Barais, 2012).

On constate que les intentions ainsi que les fondements rationnels sont divers. Ils peuvent être empiriques, comme les relations établies entre le style éducatif des parents et les comportements de l'enfant, qui justifient les intentions de transformation des pratiques parentales. Ils peuvent avoir également un fondement idéologique et moral (respect des autres et des règles de vie en société, contrôle de soi, etc.). Les fondements peuvent aussi intégrer des dimensions épistémologique et cognitive, comme la nécessité de pratiques spécifiques d'accompagnement des enfants dans l'acquisition d'un savoir scientifique, dans le cadre du *DSP*.

Tous les dispositifs envisagent une médiation bien que sa nature et les modalités spécifiques d'intervention soient souvent peu explicites. C'est en général la «boîte noire des dispositifs». C'est pourquoi dans le DSP, nous nous sommes attachés à enregistrer la séance de discussion de façon à pouvoir en rendre compte et mieux comprendre les facteurs de l'évolution des conduites parentales. L'analyse des échanges entre parents, soutenus par les interventions d'un animateur nous a permis d'établir que ces échanges sont l'occasion de diversifier les regards sur les interactions parent-enfant; ils donnent aux parents l'opportunité d'avoir d'autres éclairages de l'importance des interventions parentales (ce dont les parents concernés par notre expérimentation étaient initialement persuadés) et d'en découvrir de nouvelles plus adaptées au contexte des activités.

Concernant les outils, tous les dispositifs y font appel, comme si tous les auteurs partageaient la nécessité d'une instrumentation de la médiation. Toutefois, les modes d'élaboration de ces outils sont généralement peu explicites. C'est pourquoi nous avons tenté de dégager des principes de construction des films utilisés dans le dispositif que nous avons conçu. Contrairement au programme néerlandais *Video-feedback to Promote Positive Parenting* où sont utilisés des enregistrements vidéo d'interactions parent-enfant impliquant des parents participant aux séances de formation, nous avons fait le choix de présenter des interactions prototypiques jouées par des acteurs pour des raisons d'ordres éthique et pratique. Dans un espace muséologique fréquenté par les familles, l'offre de formation parentale relève d'une opportunité pour les parents qui en ont le désir; rien n'autorise à ce qu'ils soient déstabilisés, au-delà de ce qu'ils souhaitent, ce que permet un film de facture professionnelle. Pour son image, l'institution a intérêt à offrir des outils qui reflètent bien son expertise en matière de médiation culturelle. À l'usage et au vu des évaluations, ce choix s'est révélé très judicieux: les parents identifient les interventions favorables à la poursuite des activités par l'enfant; lors de la réunion-discussion, ils affirment faire de même alors que nous avons pu observer qu'ils interviennent autrement; mais, de manière intéressante, ils se rappellent des interventions et produisent les mêmes lors d'une visite ultérieure. En somme, tout se passe comme si les parents imitaient spontanément les interventions dont ils perçoivent qu'elles soutiennent favorablement l'activité de l'enfant. Cette observation justifie que soient montrée aux parents des pratiques qui, au départ, ne font pas partie de leur répertoire, dès lors qu'il y a de bonnes raisons de penser qu'elles sont positives pour l'enfant.

La spécification des effets attendus en termes opérationnels est essentielle pour l'évaluation des dispositifs. Les dispositifs présentés dans cet article répondent à cette exigence, étant choisis initialement sur le critère de l'existence d'une évaluation externe.

Dans les débats récents en éducation familiale, la question de la normativité des dispositifs est souvent au centre des critiques, comme si la normativité devait être nécessairement absente de toute formation.

De notre point de vue, le débat s'éclairerait si l'on s'attachait à définir la part de normativité que tout éducateur doit être prêt à assumer. En effet, il n'y a pas d'éducation sans partage de normes. Par exemple, en matière d'éducation scientifique, il nous semble nécessaire de se référer aux caractéristiques épistémologiques et cognitives de ce domaine ainsi qu'aux études en psychologie du développement concernant l'acquisition des connaissances scientifiques pour penser une sensibilisation des parents à leur rôle auprès des enfants. S'il s'agissait d'un musée d'art plastique, c'est ce domaine qui devrait servir de référence. Les normes diffèrent d'un domaine à l'autre et, de notre point de vue, il convient de les prendre en compte. La compétence éducative du parent comme de tout éducateur est nécessairement liée à des domaines de savoirs et de pratiques. Quels que soient les domaines (l'hygiène, la nutrition, la santé, la sécurité, la morale, les relations

humaines et sociales, la lecture, les sciences, etc.), il existe des normes sociales. Si, dans le cas des sciences, les normes sont quasi-universellement partagées, il n'en est pas de même dans les autres domaines, ce qui n'est pas sans poser problème puisque c'est généralement le groupe dominant qui les impose aux autres comme en témoigne le débat actuel en France sur la laïcité. Il nous semble que c'est la capacité des parents à faire comprendre aux enfants l'existence de ces normes et de «faire avec» qui est au cœur de l'éducation parentale. Dans une enquête menée en Suisse sur la maltraitance, Franz Schultheis, Arnaud Frauenfelder et Christophe Delay (2007) ont souligné la difficulté de la définition «d'exigences normatives» en matière de bonne éducation.

De manière générale, s'agissant d'éducation, la question centrale concerne les stratégies et les outils à mettre en œuvre pour que les individus s'approprient des normes. Dans un système totalitaire, elles sont imposées et il s'avère que les individus ne cessent de contester ces normes. Les systèmes démocratiques proposent une toute autre démarche, par exemple les discussions-débat entre parents volontaires comme celles que nous avons instaurées: des informations contradictoires, un débat et, *in fine*, des choix singuliers de la part des individus. De notre point de vue, l'important est que les parents soient demandeurs et qu'ils progressent en regard de leurs intentions personnelles, être de «bons» éducateurs pour que leurs enfants réussissent dans une société qui leur semble difficile, ce dont ils ont tous témoigné.

L'idée qui est la nôtre est qu'il est possible d'aider les parents à interagir avec leurs enfants de manière bénéfique afin de leur éviter d'avoir à construire par eux-mêmes des modes d'être et d'usage adaptés. Dans l'incapacité de le faire, la tendance est forte de se désengager de la relation avec l'enfant. Ceci a été observé à propos de l'utilisation des jeux vidéo et de l'internet qui, lorsqu'ils ne font pas partie de l'univers de pratiques des parents, sont utilisés par les enfants, en dehors de tout contrôle. C'est cette absence de régulation et d'échanges qui est sans doute plus négative que les usages eux-mêmes (Hétier, 2014).

Certes, il ne s'agit pas de minimiser le potentiel créatif des parents, mais nous pensons qu'il se déploiera d'autant mieux qu'ils seront aidés en ce sens. Il convient de reconnaître que les parents et les éducateurs sont actuellement confrontés à des situations inédites (modification des statuts et des rôles sociaux, transformation des structures familiales et des systèmes de valeurs, accès à de nouveaux médias, etc.) et que la société a un rôle à jouer pour les aider à éduquer les enfants. Ceci revient à assumer l'idée que l'éducation n'est pas un processus naturel, qu'elle relève de compétences spécifiques qui sont à construire par les éducateurs. Le caractère informel de l'éducation familiale n'exclut pas l'existence de compétences spécifiques. Cependant, on est loin de les connaître comme en atteste une méta-analyse portant sur l'implication des parents dans l'éducation des enfants et la réussite scolaire (Fan & Chen, 2001).

Références

- Ailincăi, R. (2005). *Un dispositif d'éducation parentale*. Thèse doctorale, Université Paris René Descartes.
- Ailincăi R., Caillot M. & Weil-Barais A. (2005). De l'étude des interactions parents/enfants dans un contexte muséal scientifique à une proposition d'intervention innovante auprès des parents. *Les quatre-vingt-dix premières rencontres de l'ARDIST* (pp. 5-12). Lyon: INRP.
- Ailincăi, R. & Weil-Barais, A. (2006). Un dispositif d'éducation parentale dans un musée scientifique. *Revue Internationale de l'Éducation Familiale*, 20, (2), 87-108.
- August J.G., Realmuto M. G., Hektner, M.J. & Bloomquist, L.M. (2001). An Integrated Components Preventive Intervention for Aggressive Elementary School Children: The Early Risers Program. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 69, (4), 614-626.
- Baker, A.J., Piotrkowski, C.S. & Brooks-Gunn, J. (1998). The effects of the Home Instruction Program for Preschool Youngsters (HIPPPY) on children's school performance at the end of the program and one year later. *Early Childhood Research Quarterly*, 13, (4), 571-588.
- Baker, A.J., Piotrkowski, C.S. & Brooks-Gunn, J. (1999). The home instruction program for preschool youngsters (HIPPPY). *The Future of Children*, 116-133.
- Bandura, A. (1980). *L'apprentissage social*. Bruxelles: Mardaga.
- Beck, A. (1976). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. New York: International Universities Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J.S. (1981). *Le développement de l'enfant, Savoir faire, savoir dire*. Paris: PUF.
- Calzada J.E., Fernandez Y. & Cortes E.D. (2010). Incorporating the Cultural Value of Respeto Into a Framework of Latino Parenting. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 16, (1), 77-86.
- Chaumier S., Casanova L. & Habib M-C. (1995). *Les accompagnateurs de la Cité des Enfants*. Paris: Cité des Sciences et de l'Industrie-Département Évaluation et prospective.
- Cunningham, C.E., Boyle, M., Offord, D., Racine, Y., Hundert, J., Secord, M. & McDonald, J. (2000). Tri-ministry study: correlates of school-based parenting course utilization. *Journal of consulting and clinical psychology*, 68, (5), 928.
- Dearing, E., Kreider, H., Simpkins, S. & Weiss, H.B. (2006). Family involvement in school and low-income children's literacy: Longitudinal associations between and within families. *Journal of Educational Psychology*, 98, (4), 653-664.
- Deater-Deckard, K., Mullineaux, P.Y., Beekman, C., Petrill, S.A., Schatschneider, C. & Thompson, L.A. (2009). Conduct problems, IQ, and household chaos: A longitudinal multi-informant study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50, (10), 1301-1308.
- Dieterich, S.E., Assel, M.A., Swank, P., Smith, K.E. & Landry, S.H. (2006). The impact of early maternal verbal scaffolding and child language abilities on later decoding and reading comprehension skills. *Journal of School Psychology*, 43, (6), 481-494.
- During, P. (2006). L'éducation familiale: un champ de recherche socialement déterminé. In J. Beillerot & N. Mosconi (Ed.). *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation* (pp. 161-167). Paris: Dunod.
- Feinberg, M.E., Jones, D.E., Kan, M.L. & Goslin, M.C. (2010). Effects of family foundations on parents and children: 3.5 years after baseline. *Journal of Family Psychology*, 24(5), 532.
- Fan, X. & Chen, M. (2001). Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 13, (1), 1-22.
- Hétier, R. (2014). Le paradoxe du virtuel et le problème du réel. In M. Fabre, A. Weil-Barais & C. Xypas (Ed.), *Les problèmes complexes flous en éducation* (pp. 72-92). Louvain la Neuve: De Boeck.
- Hindman, A.H., Connor, C.M., Jewkes, A.M. & Morrison, F.J. (2008). Untangling the effects of shared book reading: Multiple factors and their associations with preschool literacy outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, (3), 330-350.

- Kalinauskienė, L., Cekuoliene, D., Van IJzendoorn, M.H., Bakermans-Kranenburg, M.J., Juffer, F. & Kusakovskaja, I. (2009). Supporting insensitive mothers: the Vilnius randomized control trial of video-feedback intervention to promote maternal sensitivity and infant attachment security. *Child: Care, Health and Development*, 35, (5), 613-623.
- Kalff, A.C., Kroes, M., Vles, J.S. H., Bosma, H., Feron, F.J.M., Hendriksen, J.G.M., Steyaert, J., van Zeben, T.M.C.B., Crolla, I.F.A.M. & Jolles, J. (2001). Factors affecting the relation between parental education as well as occupation and problem behaviour in Dutch 5-to 6-year-old children. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 36, (7), 324-331.
- Kaminski, J.W., Valle, L.A., Filene, J.H. & Boyle, C.L. (2008). A meta-analytic review of components associated with parent training program effectiveness. *Journal of abnormal child psychology*, 36, (4), 567-589.
- Kilgore K., Snyder J. & Lentz C. (2000). The contribution of parental discipline, parental monitoring, and school risk to early-onset conduct problems in African American boys and girls. *Developmental Psychology*, 36, (6), 835-845.
- Khanna S.M. & Kendall C.P. (2009). Exploring the Role of Parent Training in the Treatment of Childhood Anxiety. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 77, (5), 981-986.
- Lacroix, F., Weil-Barais, A. & Gaux, C. (2008). Médiation cognitive précoce concernant la construction des habiletés en lecture, *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, 42, 113-128.
- Lahaye, W., Pourtois, J.-P. & Desmet, H. (2007). *Transmettre. D'une génération à l'autre*. Paris: PUF.
- Lee, V.E., Brooks-Gunn, J., Schnur, E. & Liaw, F.R. (1990). Are Head Start Effects Sustained? A Longitudinal Follow-up Comparison of Disadvantaged Children Attending Head Start, No Preschool, and Other Preschool Programs. *Child development*, 61, (2), 495-507.
- Lengua J. L. (2006). Growth in Temperament and Parenting as Predictors of Adjustment During Children's Transition to Adolescence. *Developmental Psychology*, 42, (5), 819-832.
- Livas-Dlott A., Fuller B. & Stein L. G. (2010). Commands, Competence, and Carino: Maternal Socialization Practices in Mexican American Families. *Developmental Psychology*, 46, (3), 566-578.
- Marcynyszyn, L.A., Maher, E.J. & Corwin, T.W. (2011). Getting with the (evidence-based) program: An evaluation of the Incredible Years Parenting Training Program in child welfare. *Children and Youth Services Review*, 33, (5), 747-757.
- Matsumoto, Y., Sofronoff, K. & Sanders, R.M. (2010). Investigation of the Effectiveness and Social Validity of the Triple P Positive Parenting Program in Japanese Society. *Journal of Family Psychology*, 24, (1), 87-91.
- Mendez, L.J. (2010). How Can Parents Get Involved in Preschool? Barriers and Engagement in Education by Ethnic Minority Parents of Children Attending Head Start. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 16, (1), 26-36.
- Mozère, L. (2000). Quelques interrogations à propos de l'éducation parentale. Ou peut-elle échapper à l'assentiment passif des parents? *Revue Française de Pédagogie*, 133, 49-62.
- Oates, J. (2010). *Supporting parenting*. Early Childhood in Focus, 5. Milton Keynes: The Open University.
- Orte, C., Touza, C., Ballester, L. & March, M. (2008). Children of drug-dependent parents: Prevention program outcomes. *Educational Research*, 50, (3), 249-260.
- Patterson, G.R., Ray, R.S. & Shaw, D.A. (1968). Direct Intervention in Families of Deviant Children. *ORI-Research Bulletin*, 8, (9), 1-62.
- Pourtois, J.-P. (1979). *Comment les mères enseignent à leur enfant (5-6 ans)*. Paris: PUF.
- Pourtois, J.-P. & Desmet, H. (1989). L'éducation familiale, note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 86(janv.-mars), 69-101.
- Pourtois, J.-P. & Desmet, H. (2004). *L'éducation implicite*. Paris: PUF.

- Pourtois, J.-P., Barras, C., Desmet, H. & Terrisse, B. (2006). In J. Beillerot & N. Mosconi (Ed.), *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation* (pp. 171-186). Paris: Dunod.
- Samuels-Pitzini A. & Cauziniille-Marmèche E. (1996). *Interactivité et interactions humaines: quelles interventions à quel moment?*. Paris: Cité des Sciences et de l'Industrie-Département Évaluation et prospective.
- Sanders, M.R. (2003). Triple P-Positive Parenting Program: A population approach to promoting competent parenting. *Australian e-Journal for the Advancement of Mental Health*, 2, (3), 1-12.
- Sanders M.R. & Woolley M.L. (2005). The relationship between global, domain and task-specific self-efficacy and parenting practices: Implications for parent training. *Child: Care, Health and Development*, 31, 65-73.
- Sanders, M.R., Kirby, J.N., Tellegen, C.L. & Day, J.J. (2014). The Triple P-Positive Parenting Program: A systematic review and meta-analysis of a multi-level system of parenting support. *Clinical psychology review*, 34, (4), 337-357.
- Sellenet, C. & Weil-Barais, A. (2012). Évaluation d'outils et de dispositifs d'intervention dans le champ du travail social et de la formation des professionnels de l'enfance. In C. Gaux & I. Vinatier : *Actes du colloque OUFOPRE - 6 et 7 juin 2011 Nantes : Outils pour la formation, l'éducation et la prévention : contributions de la psychologie et des sciences de l'éducation, fascicule 1*, pp.49-51. Consulté le 5 octobre 2015 dans http://www.cren.univ-nantes.fr/98602891/0/fiche__pagelibre/
- Schultheis, F., Frauenfelder, A. & Delay, C. (2007). Maltraitance. *Contribution à une sociologie de l'intolérable*. Paris: L'Harmattan.
- Spoth, R., Randall, G.K. & Shin, C. (2008). Increasing School Success Through Partnership-Based Family Competency Training: Experimental Study of Long-Term Outcomes. *School Psychology Quarterly*, 23, (1), 70-89.
- St.Pierre, G.R., Ricciuti, E.A. & Rimdzius, A.T. (2005). Effects of a Family Literacy Program on Low-Literate Children and Their Parents: Findings From an Evaluation of the Even Start Family Literacy Program. *Developmental Psychology*, 41, (6), 953-970.
- Taylor, T.K., Webster-Stratton, C., Feil, E.G., Broadbent, B., Widdop, C.S. & Severson, H.H. (2008). Computer-based intervention with coaching: An example using the Incredible Years program. *Cognitive behaviour therapy*, 37, (4), 233-246.
- Tazouti, Y., Flieller, A. & Vrignaud, P. (2005). Comparaison des relations entre l'éducation parentale et les performances scolaires dans deux milieux socio-culturels contrastés (populaire et non populaire). *Revue française de pédagogie*, 151, 29-46.
- Terisse, B., Bédard, J. & Hammami, A. (2005). *Le projet «Famille, école, communauté: réussir ensemble»*. Recension. Québec: ministère de l'Éducation.
- Valiente C., Lemery-Chalfant K. & Reiser M. (2007). Pathways to problem behaviors: Chaotic homes, parent and child effortful control, and parenting. *Social Development*, 16, 249-267.
- Velderman, M.K., Bakermans-Kranenburg, M.J., Juffer, F., Van Ijzendoorn, M.H., Mangelsdorf, S.C. & Zevalkink, J. (2006). Preventing preschool externalizing behavior problems through video-feedback intervention in infancy. *Infant Mental Health Journal*, 27, (5), 466-493.
- Vygotski, L.S. (1934), *Pensée et langage* (F. Sève, Trans. 1985), Paris: Éditions sociales.
- Webster-Stratton, C. (1981). Videotape modelling: A method of parent education. *Clinical Child Psychology*, 10, 93-98.
- Webster-Stratton, C. (1982). The long term effects of a videotape modeling parent training program: Comparison of immediate and 1-year followup results. *Behavior Therapy*, 13, 702-714.
- Webster-Stratton, C. (2005). The incredible years: A training series for the prevention and treatment of conduct problems in young children. In P.S. Jensen & E. D. Hibbs (Ed.), *Psychosocial treatments for child and adolescent disorders* (pp. 507-555). Washington US: American Psychological Association.

- Webster-Stratton, C., Jamila Reid, M., & Stoolmiller, M. (2008). Preventing conduct problems and improving school readiness: evaluation of the incredible years teacher and child training programs in high-risk schools. *Journal of child psychology and psychiatry*, 49, (5), 471-488.
- Webster-Stratton, C. & Herman, K.C. (2010). Disseminating Incredible Years Series early-intervention programs: Integrating and sustaining services between school and home. *Psychology in the Schools*, 47, (1), 36-54.
- Weil-Barais A. & Lacroix F. (2010). Lecture conjointe et apprentissage de la lecture. *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 22(107-108), 205-212.
- Weil-Barais A. & Piani J. (1998). Comment les parents accompagnent-ils leurs enfants dans la découverte des sciences et des techniques dans un musée?. In A. Dumas Carré & A. Weil-Barais (Ed.), *Tutelle et médiation dans l'éducation scientifique* (pp. 251-267). Berne: Peter Lang.
- Westheimer, M. (2003). *Parents Making a Difference: International Research on the Home Instruction for Parents of Preschool Youngsters (HIPPY) Program*.
- Zigler, E. & Valentine, J. (1979). *Project Head Start: A Legacy of the War on Poverty*. New York: Free Press, Education.

Mots-clés: Éducation parentale, modèle de dispositifs, normativité, outils vidéo.

Ausbildungsprogramme für Eltern von Kindern im Vorschulalter, mit Video- bzw. Diskussionsunterstützung

Zusammenfassung

Dieser Artikel gibt in einem ersten Teil einen Überblick über Ausbildungsprogramme, die für Eltern von Kindern ohne besondere Bedürfnisse im Alter von 3 bis 7 Jahren konzipiert sind. Dabei stehen Ausbildungsprogramme, die mit Videounterstützung und/oder mit Diskussionsforen für Eltern arbeiten, im Fokus. Der Beitrag orientiert sich an einem allgemeinen Rahmen, der darauf abzielt, Interventionssysteme im Bereich der Erziehung und der Ausbildung zu objektivieren: der Rahmen IMOIE (Intentions, Médiation, Outils, Effets).

In einem zweiten Teil stellen die Autorinnen in detaillierterer Weise das Modell vor, das sie ausgehend von der Erprobung einer elterlichen Erziehungspraxis beim Besuch eines naturwissenschaftlich ausgerichteten Museums entwickelt haben. Abschliessend diskutieren sie die Charakteristiken und Gebrauchsformen der Videoaufzeichnungen in Ausbildungsprogrammen für Eltern sowie den Stellenwert der Normativität in derartigen Programmen.

Schlagworte: Elternbildung, Vermittlungsmodell, Normativität, Videografie

I dispositivi d'educazione parentale basati sul video-dibattito e destinati ai genitori di bambini in età prescolare.

Riassunto

Questo articolo presenta, nella sua prima parte, un insieme di dispositivi d'educazione parentale destinati ai bambini d'età compresa tra i 3 ed i 7 anni e senza bisogni specifici, enfatizzando quelli che utilizzano dei supporti video e/o quelli che privilegiano il dialogo tra i genitori. La presentazione fa riferimento a un quadro analitico generale sviluppato per oggettivare i dispositivi d'intervento nel settore dell'educazione e della formazione: il quadro IMOE (Intenzioni, Mediazioni, Strumenti, Effetti). La seconda parte dell'articolo presenta in maniera più dettagliata il modello concepito dagli autori a partire dalla sperimentazione di una pratica d'educazione parentale all'interno di un museo di carattere scientifico. La parte finale del testo è dedicata a una discussione inerente le caratteristiche e gli usi delle registrazioni video nei dispositivi d'educazione parentale e a una riflessione riguardo alla questione della normatività in tali dispositivi.

Parole chiave: Educazione parentale, Dispositivi educativi, Normatività, Dispositivi audiovisivi

A parenting education tool using videos and debates for parents with pre-school children

Abstract

In the first part of the paper, we present a set of parenting education tools designed for parents with children aged 3 to 7 years, without any special needs. The educational tools we are interested in are the ones that are supported by videos and/or the ones that focus on exchanges/discussions between parents. Our presentation of these tools is based on a general framework which aims to objectify intervention tools used in education and training: the IMTE framework (Intentions, Mediation, Tools, and Effects). In the second part, we present a model that we conceived and elaborated from parenting education practices during experiments carried out in a science museum context in a detailed way. In the conclusion section, as well as the characteristics and the use of video recordings in parenting education tools, we draw the readers attention to the role of normativity in such educational tools.

Keywords: Parenting education, models of educational tools, normativity, video, tools