

Article original

La consistance de l'intervention éducative parentale : la qualité de l'environnement familial et les comportements interactifs de la mère

The consistency of parental child rearing: The quality of home environment and maternal interactive behaviors

O. Cruz*, C. Aguiar¹

Faculté de psychologie et sciences de l'éducation, université de Porto, 4200-392 Porto, Portugal

Reçu le 7 janvier 2007 ; reçu sous la forme révisée 30 mai 2007 ; accepté le 9 août 2007

Résumé

L'intervention éducative parentale ne se manifeste pas seulement par des comportements éducatifs spécifiques mais aussi par la façon dont les parents organisent l'environnement familial de l'enfant. L'objet de cette étude a consisté à identifier les dimensions de la qualité de l'environnement familial susceptibles d'être associées aux comportements interactifs de la mère, une fois contrôlée la variable relative au niveau d'études des mères.

Ont participé à cette étude 120 mères d'enfants d'âge compris entre 14 et 49 mois. La qualité de l'environnement familial a été évalué avec l'échelle *HOME Inventory for Families of Infants and Toddlers* (Caldwell et Bradley, 1984). Le comportement de la mère en interaction avec son enfant, dans une situation de jeu libre, a été enregistré sur bandes vidéo en trois séances de 15 minutes chacune. L'échelle d'évaluation des styles d'enseignement (Cruz, Aguiar et Barros, 2004 ; McWilliam et al., 1998) a été alors utilisée pour classer le comportement interactif de la mère.

Les résultats ont mis en évidence des associations positives entre la note globale de l'échelle HOME et les dimensions « responsivité » et « enseignement actif » du comportement interactif. Par ailleurs, il fut également observé une association négative entre les valeurs de l'échelle HOME et le comportement en interaction « engagement décalé ». Cette association s'accroissait légèrement lorsqu'il était procédé au contrôle de la variable relative au niveau d'études de la mère.

© 2007 Elsevier Masson SAS. Tous droits réservés.

Abstract

Parental child rearing can be analysed through the observation of child-rearing behaviours and also through the way parents organize home environment. This study intends to identify the home environmental quality dimensions that are related to maternal interactive behaviours after accounting for maternal education level.

The participants were 120 mothers of children aged 14 to 49 months. The quality of home environment was assessed with *HOME Inventory for Families of Infants and Toddlers* (Caldwell and Bradley, 1984). Interactive behaviours were collected, video registered and coded using the *Mothers Teaching Styles Rating Scale* (Cruz, Aguiar and Barros, 2004; McWilliam et al., 1996).

Positive associations were found between HOME total score and the responsiveness and active teaching dimensions of maternal interactive behaviour; these associations decreased after accounting for maternal education level. Negative associations were found between home environment and non contingent involvement; but these associations slightly increased after accounting for maternal education level.

© 2007 Elsevier Masson SAS. Tous droits réservés.

Mots clés : Comportements interactifs ; Qualité de l'environnement familial ; Intervention éducative parentale ; Niveau d'études de la mère

Keywords: Interactive behaviours; Quality of home environment; Parental intervention; Maternal education level

* Auteur correspondant.

Adresse e-mail : orlanda@fpce.up.pt (O. Cruz).

¹ Cecília Aguiar est maintenant à UIPCDE, ISPA, Portugal.

La parentalité entendue dans un sens large comme « la fonction de parent qui est susceptible d’être assumée par une pluralité d’acteurs à un moment donné, qu’ils soient ou non les géniteurs » (Martin, 2003, p. 17), est devenue objet d’un intérêt croissant, non seulement dans le domaine de la recherche sur la famille et les rapports familiaux, comme dans celui de l’éducation parentale et familiale.

Dans ce cadre, les experts en éducation parentale et familiale conseillent souvent aux parents d’être consistants dans leur interaction quotidienne avec les enfants. Mais que faut-il entendre par *être consistant* ? Du point de vue de la recherche, la consistance est approchée selon deux perspectives :

- consistance des actions en ce qui concerne une même dimension de la parentalité ;
- consistance entre l’action des différentes dimensions de la parentalité.

Dans le premier cas, un parent est consistant lorsqu’il maintient des interactions éducatives semblables et stables. Un père (ou une mère) agit de manière consistante lorsque ses comportements se ressemblent, et ce, indépendamment des contextes – locaux et moments temporels – où ils se déroulent et des enfants à qui ils s’adressent. Par exemple, un père est sensible de manière consistante aux désirs de son enfant, quand il le manifeste selon les cas suivants :

- soit à la maison ou dans un lieu public ;
- indépendamment du fait que l’enfant ait un, cinq ou dix ans ;
- de façon identique à ce qu’il fait avec les autres enfants.

Une *méta-analyse* de 87 recherches, menée par Holden et Miller (1999), a permis de conclure que les comportements éducatifs parentaux étaient plus semblables lorsque l’on considérait le moment temporel et l’enfant que lorsque l’on considérait le contexte dans lequel les interactions se déroulaient.

Dans le deuxième cas, l’analyse de la consistance ne doit pas porter sur la ressemblance des comportements mais sur la cohérence de l’intervention éducative parmi les différentes dimensions de la parentalité. On sait que les parents ont une influence directe sur leurs enfants dans leur interaction avec eux et une influence indirecte en organisant les environnements éducatifs. Selon le modèle de Parke et Buriel (1998), les parents sont à la fois des partenaires d’interaction directe et des instructeurs de leurs enfants et encore ils organisent et régularisent leurs expériences cognitives et sociales. Dans cette étude, on s’intéresse à l’analyse de la consistance de l’intervention éducative parentale entre ces deux domaines. En d’autres termes, on cherche à percevoir les rapports entre la qualité de l’environnement familial et le comportement interactif parental. Par la suite une révision succincte de la recherche relative aux comportements éducatifs et à l’organisation de l’environnement familial sera présentée.

1. Les parents en tant que partenaires d’interaction

Lorsque l’on emploie le terme *interaction* on fait référence au contact direct entre parents et enfants dans le contexte des routines, du jeu ou de l’apprentissage. Deux des dimensions du comportement interactif parental le plus souvent étudiées par la recherche sont la responsabilité et l’enseignement actif.

La *responsabilité* parentale consiste en la perception et interprétation adéquates du comportement de l’enfant et en une réponse appropriée aux besoins et désirs de l’enfant dans un contexte affectif positif (Bornstein et Tamis-LeMonda, 1997). L’*enseignement actif* se caractérise par une attitude active stimulante et mobilisatrice de la réalisation de l’enfant, qui peut ne pas être adéquate, mais qui en général est accompagnée d’un climat affectif positif (Wakschlag et Hans, 1999). Alors que la recherche ne confirme pas l’association entre l’enseignement actif et le développement de l’enfant (Wakschlag et Hans, 1999), la responsabilité est systématiquement associée à des résultats de développement plus favorables à l’enfant, non seulement du point de vue cognitif, mais aussi du point de vue socioémotionnel (Bornstein et Tamis-LeMonda, 1997, Kochanska, 2002). Quelques études ont également démontré une association entre responsabilité et certaines variables sociodémographiques, tel le niveau d’études de la mère (Johnston et al., 2002; Richman et al., 1992).

2. Les parents en tant qu’organiseurs de l’environnement familial

Les parents exercent une influence sur leurs enfants par le biais de l’organisation qu’ils impriment aux aspects physiques et temporels de l’environnement familial, notamment en ce qui concerne la structuration de l’espace et des routines quotidiennes de l’enfant, l’apport de matériaux stimulants du développement et la supervision du comportement de l’enfant. Ces dimensions de l’environnement familial ont été souvent étudiées avec des échelles telle la *HOME Observation for Measurement of the Environment* (Caldwell et Bradley, 1984, 2003). La recherche a mis en évidence que la qualité de l’environnement familial est associée à des niveaux supérieurs de développement cognitif et du langage et ce, indépendamment du sexe, de la origine ethnique et du niveau socioculturel des familles (Bradley et Corwyn, 1999; Palacios et al., 1994).

Concernant les variables du développement social, les relations révélées par l’investigation ne sont pas si fortes et consistantes ; cependant, certaines études concluent dans le sens d’une relation positive entre la qualité de l’environnement familial et le comportement social adaptatif (Bradley et Corwyn, 1999). Par ailleurs, le niveau socioéconomique des familles, avec toute la complexité que cette variable renferme (qui inclue, entre autres, des indicateurs du niveau professionnel, économique et culturel), est un facteur important et déterminant de la qualité de l’environnement familial — plus le niveau socioéconomique est élevé, plus grande est la probabilité que l’on vérifie un niveau élevé de qualité de l’environnement familial. De plus, la qualité de l’environnement familial paraît constituer une variable importante de l’étude de l’intervention éducative parentale,

indépendamment des environnements culturels des pays où se sont déroulées les études (Bradley et al., 1996).

3. Relation entre les comportements interactifs et l'organisation de l'environnement familial

Les comportements interactifs et l'organisation de l'environnement familial correspondent à deux niveaux différents de l'intervention éducative parentale : le premier est plus direct et proche de l'enfant, cependant que le deuxième est indirect et plus lointain. La présente étude, qui revêt un caractère exploratoire, pose la question de l'existence d'une relation entre ces deux niveaux d'intervention. La recherche démontre de manière récurrente le poids du niveau d'études des mères dans la détermination, tant en ce qui concerne les comportements éducatifs (Hoff et al., 2002), qu'en ce qui concerne la qualité de l'environnement familial (Bradley et Corwyn, 1999). Il nous est dès lors apparu important de comprendre si cette variable est susceptible d'expliquer la relation en question. Parmi les indicateurs du niveau socioéconomique, le niveau d'études des mères est communément identifié comme constituant la variable ayant le pouvoir prédictif le plus grand (Hoff et al., 2002), ce qui justifie qu'elle soit la seule employée dans cette étude.

La présente recherche s'inscrit dans le cadre d'une investigation bien plus ample qui prend en considération un nombre considérable de variables lesquelles ne sont pas toutes abordées ici. En effet les objectifs de cette recherche se limitent à vérifier, non seulement si la qualité de l'environnement familial a un rapport avec les comportements interactifs de la mère, mais également si un tel rapport se maintient inchangé quelque soit le niveau d'études de la mère.

Les deux niveaux de l'intervention parentale furent approchés par le biais de procédures méthodologiques distinctes : les comportements interactifs ont été observés directement au travers d'une situation d'interaction ludique entre la mère et l'enfant, alors que l'organisation de l'environnement familial fut évalué par référence à l'inventaire HOME, qui suppose une observation et une interview à domicile.

4. Méthode

4.1. Participants

Cent vingt mères d'enfants d'âge compris entre 14 et 49 mois (moyenne = 26,2 ; écart-type = 7,1) ont participé à cette étude. Les enfants – 60 filles et 60 garçons – ont été aléatoirement sélectionnés parmi 30 salles de crèche¹ dans la région de Porto, Portugal. Les mères avaient un âge compris entre 18 et 43 ans (moyenne de 30,9 ans ; écart-type = 5,3). La variable

relative au niveau d'études des mères, variable continue, correspond au nombre effectif d'années d'études accomplies avec succès. Les mères participantes avaient complété entre zéro et 18 années d'études (moyenne 11 ; écart-type = 4,5). Les enfants présentaient un niveau de développement conforme à la norme (quotient de développement moyen de 103,56 ; écart-type de 9,87), évalué par le biais des échelles de développement mental de Ruth Griffiths (1986).²

4.2. Instruments

4.2.1. Échelle d'évaluation des styles d'enseignement (EESE)

Cette échelle, à l'origine appelée *Teaching Styles Rating Scale* (TSRS), a été créée par McWilliam et al. (1996) pour l'observation des comportements interactifs des professionnelles de crèche et de maternelle avec des enfants d'âge compris entre 12 mois et cinq ans, dans le contexte de la classe. La version originelle de l'échelle est constituée par deux sous-échelles : la sous-échelle *enseignement*, ayant sept *items*, chacun d'eux évalué en sept niveaux, et la sous-échelle *affection*, comportant onze *items* évalués en cinq niveaux. McWilliam et ses collaborateurs ont procédé à une analyse de clusters pour classer les professionnelles, analyse qui a fait ressortir quatre groupes : élaboratives, non-élaboratives, contrôleuses et moyennes. Ces groupes désignent des professionnelles qui présentent des comportements différents en interaction avec les enfants. Par ailleurs, on a pu vérifier que ces quatre groupes de professionnelles présentaient de différences statistiques significatives en ce qui concerne l'évaluation de la qualité de l'environnement de la classe (Kruijff et al., 2000).

Dans le cadre de la recherche où s'inscrit la présente étude, l'échelle EESE a été adaptée pour l'observation du comportement interactif des mères. Dans une autre publication (Cruz et al., 2004) est présentée l'étude des qualités psychométriques de l'échelle ci-dessus mentionnée, utilisée auprès des mères.

L'« analyse en composantes principales » a révélé l'existence de trois dimensions – responsivité, enseignement actif et engagement décalé – dont le Tableau 1 ci-dessous présente les valeurs obtenues de saturation factorielle de chaque item pour chaque dimension, de même que les valeurs de pourcentage de variance expliquée et les indices de fidélité (coefficient alpha de Cronbach), pour chaque dimension. Le pourcentage d'accord obtenu entre les observateurs et le coefficient kappa pondéré est aussi présenté pour chacune des dimensions.

La dimension *responsivité* regroupe neuf *items* qui concernent la sensibilité aux intérêts, aux émotions et aux comportements de l'enfant, accentués par une tonalité de voix positive et par la consistance au cours de l'interaction ; par ailleurs, la *responsivité* suppose l'absence d'orientations en sens contraire à l'action de l'enfant et d'expressions faciales

¹ Au Portugal, le terme « crèche » désigne des institutions de garde et d'éducation d'enfants dès quatre mois jusqu'à environ trois ans, qui fonctionnent sous la tutelle de la Sécurité sociale (ministère de l'Emploi et de la Sécurité sociale), créées pour répondre au besoin des mères employées de faire garder leurs enfants ; celles-ci se distinguent des « jardins d'enfants » qui accueillent des enfants dès trois ans jusqu'à six ans.

² Les *Échelles de Développement Mental* de Ruth Griffiths (1986) sont composées de six sous-échelles : locomotion, personnel-social, langage, motricité fine, performance, raisonnement pratique. La note globale – le quotient de développement – est le quotient entre l'âge de développement et l'âge chronologique. L'administration est individuelle.

Tableau 1
Analyse factorielle en composantes principales avec rotation Varimax

Comportements d'interaction	Responsivité	Enseignement actif	Engagement décalé
Réorientation	-0,84	0,07	0,21
Directivité	0,83	-0,16	-0,19
Responsivité aux intérêts de l'enfant	0,81	0,32	-0,19
Tonalité de la voix	0,79	0,15	0,14
Expression négative	0,67	0,22	0,24
Responsivité émotionnelle	0,66	0,58	0,07
Reconnaissance	0,62	0,26	-0,42
Consistance des interactions	0,61	0,42	0,01
Niveau d'activité	-0,31	0,81	0,10
Élaboration	0,38	0,72	-0,17
Adéquation au niveau du développement	0,51	0,71	-0,10
Rupture	0,23	0,69	-0,24
Expression positive	0,37	0,66	0,29
Éloge	0,04	0,56	0,20
Information	0,01	0,51	-0,27
Contact physique	-0,13	0,04	0,77
Présentation	-0,14	-0,11	0,70
Contact visuel	0,26	0,09	0,35
Pourcentage de variance expliquée	37,09	14,15	9,62
Coefficient alpha de Cronbach	0,91	0,87	0,59
Pourcentage d'accord entre les observateurs	96	96	95
Coefficient kappa pondéré	0,43	0,41	0,37

négatives. Cette dimension explique environ 37 % de la variance et présente une bonne consistance interne ($\alpha = 0,91$).

Quant à la dimension *enseignement actif* regroupant neuf *items*, celle-ci est caractérisée par une attitude active qui se concrétise au travers d'élaborations, par des demandes d'action verbale ou motrice, par des expressions faciales positives, des éloges et des informations. Cette dimension explique environ 14 % de la variance et présente aussi une bonne consistance interne ($\alpha = 0,87$).

Enfin, une troisième dimension, non citée par la recherche antérieure, a été désignée *engagement décalé* et ne regroupe que trois *items* (contact physique, présentation et reconnaissance) avec des saturations factorielles supérieures à 0,40 et qui indiquent un comportement interactif physiquement proche mais pas responsif par rapport aux besoins et intérêts de l'enfant sur le moment. Cette dimension est plus faible du point de vue de la variance expliquée (10 %) et du point de vue de la consistance interne ($\alpha = 0,59$).

Une analyse comparative des sous-échelles proposées dans l'échelle originelle – enseignement et affection – et des deux dimensions principales identifiées dans cette étude – responsivité et enseignement actif – a mis en évidence que l'on est en présence de concepts semblables. En effet, le facteur responsivité correspond surtout à la dimension affective et le facteur enseignement actif regroupe la majorité des *items* de la sous-échelle originelle relative à l'enseignement. Cependant, l'analyse des saturations factorielles des *items* démontre que cette superposition est uniquement partielle. En d'autres termes,

malgré le fait que la majorité des *items* est originaire de la sous-échelle affection, la réorientation et la reconnaissance (*items* de la sous-échelle enseignement) contribuent avec une saturation élevée à la définition du facteur responsivité. De la même façon, il y a des *items* de la sous-échelle affection (notamment, le niveau d'activité, le fait d'être adéquat au niveau de développement et l'expression positive) qui contribuent de façon assez significative au facteur enseignement actif. Déjà, la troisième dimension que nous identifions – engagement décalé – apparaît comme une dimension différente du point de vue conceptuel.

Dans les analyses suivantes, la note qui sera prise en compte pour chaque dimension est la valeur moyenne des *items* qui la constituent, c'est-à-dire, des *items* dont la saturation dans la dimension respective est supérieure à 0,40.

4.2.2. Échelle d'évaluation de l'environnement familial – Inventaire HOME

Dans cette étude, la version de l'inventaire HOME pour enfants jusqu'à trois ans a été utilisée (Caldwell et Bradley, 1984). Cette échelle est constituée de 45 *items* à réponse dichotomique (oui-non), rangés en six sous-échelles, dont les coefficients de consistance interne, alpha de Cronbach, obtenus dans cette étude, sont présentés entre parenthèses : responsivité émotionnelle et verbale (0,76), acceptation (0,57), organisation de l'environnement familial (0,30), matériaux d'apprentissage (0,78), engagement (0,76) et variété de stimulation (0,65). La valeur du coefficient alpha de Cronbach pour l'échelle complète est de 0,90. Il convient de relever que les *items* des deux premières sous-échelles sont notés à partir de l'observation de la mère en interaction avec son enfant lors de l'entretien à domicile. Cependant, les *items* des autres sous-échelles sont consignés en fonction des réponses obtenues lors de l'interview.

En plus de la note totale, seront aussi utilisées dans cette étude les notes des différentes sous-échelles, à l'exception des sous-échelles acceptation et organisation de l'environnement familial, en raison de leur faible coefficient de consistance interne.

4.3. Procédure

4.3.1. EESE

Chaque mère et son enfant ont été observés en interaction au cours de trois séances de jeu libre. Lors de chaque séance, l'équipe de recherche demandait à la mère de jouer avec son enfant, « comme s'ils étaient chez eux », avec tous les jouets contenus dans une grande boîte. Au bout de dix minutes, l'observateur demandait à la mère de faire en sorte que l'enfant range les jouets. Cinq minutes additionnelles étaient attribuées à cette dernière tâche.

Ces séances ont eu lieu en trois jours différents, dans une salle réservée à cet effet à la crèche fréquentée par l'enfant. Les interactions entre la mère et son enfant ont été enregistrées sur bandes vidéo. L'EESE a ultérieurement été utilisée pour évaluer le comportement de la mère par des observateurs qui avaient préalablement subi un entraînement de fidélité jusqu'à ce que soit atteint un accord minimum de 85 %, avec un maximum d'un point d'écart.

Tableau 2

Statistiques descriptives des mesures de comportement interactif de la mère, qualité de l'environnement familial et niveau d'études de la mère

	<i>M</i>	<i>ET</i>
<i>Comportements interactifs des mères</i>		
Responsivité	4,93	0,68
Enseignement actif	4,60	0,57
Engagement décalé	3,07	0,32
<i>Qualité de l'environnement familial</i>		
Qualité globale	35,21	7,59
Responsivité émotionnelle et verbale	9,67	1,85
Supports d'apprentissage	7,46	2,01
Engagement	3,89	1,90
Variété de la stimulation	3,28	1,46
<i>Niveau d'études de la mère (années)</i>	10,83	4,47

Sur trois cent soixante séances, quatre-vingt-dix (25 %) ont été observées par deux juges. Les pourcentages d'accord³ entre les observateurs varient de 89 à 99 % ($M = 94$ %) et pour les 18 items de l'EESE et le kappa pondéré⁴ se situe entre 0,15 et 0,62 ($M = 0,42$) (Tableau 1).

L'utilisation de résultats moyens des trois séances d'observation a révélé des mesures plus fidèles. Par conséquent, les analyses postérieures ont été réalisées en utilisant les valeurs moyennes des trois séances.

4.3.2. HOME

Pendant les séances de jeu libre, l'inventaire HOME a été appliqué au domicile familial, lors d'une interview de la mère, en présence de l'enfant, effectuée par un interviewer indépendant, suivant un guide développé dans des études antérieures (Silva, 1998).

5. Résultats

Le Tableau 2 ci-dessous présente les valeurs moyennes et les écart-types respectifs des différentes variables de l'étude. La qualité globale de l'environnement familial s'est révélée supérieure aux valeurs citées dans les études publiées dans les années 1970 aux États-Unis (Caldwell et Bradley, 2003); en prenant comme référence les données plus récentes publiées par le département de Santé du Minnesota, la moyenne obtenue dans la présente étude s'approche du percentile 75, lequel affiche une valeur de 36 (Minnesota Department of Health, 2005).

Dans le but de répondre au premier objectif de cette étude, des corrélations Bravais-Pearson entre les mesures de comportement interactif de la mère, les dimensions de la qualité de l'environnement familial et le niveau d'études de la mère ont été

calculées. L'analyse du Tableau 3 ci-dessous permet de vérifier l'existence d'associations positives modérées et statistiquement significatives entre les comportements maternels caractérisés par la responsivité et toutes les dimensions de la qualité de l'environnement familial. On a encore pu observer l'existence d'associations positives modérées et statistiquement significatives entre les comportements interactifs d'enseignement actif et les dimensions de la qualité de l'environnement familial. On souligne la corrélation positive forte et statistiquement significative entre l'enseignement actif de la mère et la qualité globale de l'environnement familial. En ce qui concerne les comportements interactifs de la mère caractérisés par un engagement décalé, des associations négatives faibles mais statistiquement significatives avec la qualité globale de l'environnement familial, l'apport de matériaux pour l'apprentissage, l'engagement et la variété de la stimulation ont été trouvées. Enfin, en ce qui concerne le niveau d'études de la mère, les résultats ont mis en évidence des corrélations positives modérées et statistiquement significatives entre cette variable et les comportements maternels caractérisés par la responsivité et l'enseignement actif (mais pas l'engagement décalé) et encore la qualité de l'environnement familial relative à la responsivité émotionnelle et verbale. Des corrélations positives fortes et statistiquement significatives entre le niveau d'études de la mère et la qualité globale de l'environnement familial, la qualité de l'apport de matériaux, l'engagement et la variété de la stimulation ont été trouvées.

À des fins descriptives, et en se fondant sur des analyses à caractère exploratoire, il est démontré que non seulement les trois types de comportement interactif de la mère, mais également les différentes dimensions de la qualité de l'environnement familial ne présentent pas de différences en fonction du genre de l'enfant.

Dans le but de répondre au deuxième objectif de cette étude, ont été calculées des corrélations partielles entre les trois types de comportement interactif maternel et les dimensions de la qualité de l'environnement familial, en contrôlant les effets du niveau d'études de la mère (Tableau 4). Pour rendre plus facile la comparaison entre les valeurs obtenues avec les corrélations Bravais-Pearson et celles obtenues avec les corrélations partielles, on présente l'ensemble des corrélations.

Ainsi, l'analyse du Tableau 4 permet de vérifier que les associations entre le comportement interactif de la mère, caractérisées par la responsivité et les différentes dimensions de la qualité de l'environnement familial, voient leur signification pratique et statistique diminuer quand on contrôle les effets du niveau d'études de la mère. En effet, lorsque celui-ci est contrôlé, les associations entre la responsivité interactive de la mère et les différentes dimensions de la qualité de l'environnement familial deviennent faibles, tout en maintenant cependant la direction de l'association et la signification statistique.

En ce qui concerne le comportement interactif de la mère d'enseignement actif, il a également été vérifié que les associations avec les différentes dimensions de la qualité de l'environnement familial diminuaient en termes de signification pratique et statistique, lorsque les effets du niveau d'études de la mère étaient contrôlés, tout en maintenant cependant le sens de l'association et la signification statistique.

³ Les pourcentages d'accord sont calculés par le ratio entre le total d'accords et la somme des accords et des discordances.

⁴ Le coefficient kappa donne une estimation de la proportion d'accord entre les observateurs ayant contrôlé l'accord dû au hasard (Cohen, 1968). Le kappa pondéré est utilisé car certaines discordances entre les codeurs sont plus graves que d'autres. Les basses valeurs obtenues peuvent être dues au fait que ce coefficient est sensible à la distribution des données.

Tableau 3

Corrélations Bravais–Pearson entre les mesures du comportement interactif de la mère, la qualité de l’environnement familial et le niveau d’études de la mère

	1	2	3	4	5	6	7	8
<i>Comportements interactifs de la mère</i>								
Responsivité	–							
Enseignement actif	0,70 ^c	–						
Engagement décalé	–0,53 ^c	–0,32 ^c	–					
<i>Qualité de l’environnement familial</i>								
Qualité globale	0,41 ^c	0,51 ^c	–0,23 ^a	–				
Responsivité	0,32 ^c	0,44 ^c	–0,13	0,81 ^c	–			
Supports	0,37 ^c	0,47 ^c	–0,19 ^a	0,85 ^c	0,64 ^c	–		
Engagement	0,37 ^c	0,47 ^c	–0,21 ^a	0,86 ^c	0,67 ^c	0,68 ^c	–	
Variété	0,36 ^c	0,43 ^c	–0,30 ^b	0,73 ^c	0,52 ^c	0,61 ^c	0,51 ^c	–
Niveau d’études de la mère	0,35 ^c	0,39 ^c	0,01	0,62 ^c	0,39 ^c	0,59 ^c	0,60 ^c	0,51 ^c

^a $p < 0,05$.^b $p < 0,01$.^c $p < 0,001$.

Enfin, pour ce qui a trait au comportement interactif des mères à engagement décalé, les associations avec les différentes dimensions de la qualité de l’environnement familial (à l’exception de la responsivité) sont significativement plus fortes après le contrôle de la variable « niveau d’études ».

6. Discussion

L’objet de cette étude est la consistance de l’intervention parentale à deux niveaux distincts – celui de l’interaction directe et celui de l’influence indirecte. Ont ainsi été explorées les relations entre les comportements interactifs de la mère et les dimensions de la qualité de l’environnement familial, avant et après avoir procédé au contrôle de l’influence du niveau d’études des mères. Il est important de rappeler que les données de la EESE et de la HOME ont été recueillies par des observateurs indépendants, dans des locaux et à des moments différents.

À l’exception des comportements d’engagement décalé, et comme on pouvait s’y attendre sur la base des données fournies par la recherche, tant les comportements interactifs de la mère, que les indicateurs de la qualité de l’environnement familial, apparaissent liés au niveau d’études des mères (Johnston et al., 2002; Richman et al., 1992). D’une part, les mères qui

ont atteint des niveaux d’études supérieurs sont plus sensibles aux intérêts, émotions et actions des enfants et plus actives dans l’enseignement lorsqu’elles jouent avec eux et, d’autre part, elles organisent un environnement familial plus stimulant. La question de savoir quel est le rôle joué par le niveau d’études de la mère dans le rapport entre comportements interactifs et qualité de l’environnement familial est dès lors pertinente.

La valeur des corrélations obtenues entre les comportements interactifs et la qualité de l’environnement familial, nous conduit à conclure qu’en général, il y a consistance entre les deux niveaux d’activité de la mère, mais que celle-ci est plus forte lorsqu’il s’agit des comportements caractérisés par la responsivité et l’enseignement actif, que lorsqu’il s’agit de l’engagement décalé.

L’analyse de la variation des valeurs des corrélations avant et après avoir procédé au retrait de l’effet de la variable relative au niveau d’études de la mère, nous permet de conclure qu’en ce qui concerne les comportements interactifs de responsivité et d’enseignement actif, une partie de la consistance observée s’explique par cette variable. La recherche avait déjà mis en évidence que les mères ayant un niveau d’études élevé sont en général moins punitives, sont plus sensibles aux besoins des enfants, utilisent des formulations linguistiques plus éla-

Tableau 4

Corrélations entre les types de comportement interactif de la mère et la qualité de l’environnement familial avant (a) et après (b) le contrôle du niveau d’études de la mère (corrélation partielle)

	Comportements interactifs de la mère					
	Responsivité		Enseignement actif		Engagement décalé	
	(a)	(b)	(a)	(b)	(a)	(b)
<i>Qualité de l’environnement familial</i>						
Qualité globale	0,41 ^c	0,26 ^b	0,51 ^c	0,38 ^c	–0,23 ^a	–0,29 ^c
Responsivité	0,32 ^c	0,21 ^a	0,44 ^c	0,34 ^c	–0,13	–0,14
Matériaux	0,37 ^c	0,22 ^a	0,47 ^c	0,31 ^c	–0,19 ^a	–0,25 ^b
Engagement	0,37 ^c	0,22 ^a	0,47 ^c	0,31 ^c	–0,21 ^a	–0,26 ^b
Variété	0,36 ^c	0,22 ^a	0,43 ^c	0,29 ^c	–0,30 ^b	–0,36 ^c

^a $p < 0,05$.^b $p < 0,01$.^c $p < 0,001$.

borées et, naturellement, ont un plus grand pouvoir d'achat de matériaux stimulants pour leurs enfants (Hoff et al., 2002). Cependant, la relation entre comportements interactifs et qualité de l'environnement familial se maintient même après le contrôle du niveau d'études de la mère. Cela apparaît plus nettement dans le cas des comportements d'enseignement actif. Le niveau d'études de la mère est alors, pour partie, à l'origine de la consistance observée.

La relation entre le comportement interactif de l'engagement décalé et la qualité de l'environnement familial augmente, après avoir contrôlé l'effet du niveau d'études des mères. Il est possible que la variation des valeurs de cette relation soit dépendante du niveau d'études des mères. Des études postérieures devront analyser plus en détail cet effet, en suivant le modèle proposé par Baron et Kenny (1986). Ce modèle permet, par le biais d'analyses de régression, de conclure à l'existence ou non de variables modératrices dans la relation entre une variable prédictive et une variable dépendante. Le niveau d'études des mères peut jouer un effet modérateur dans la relation entre qualité de l'environnement et comportements interactifs. Par exemple, cet effet peut se vérifier dans le cas de niveau d'études plus bas et pas dans celui d'un niveau plus haut.

Les recherches futures devront également prendre en considération le rôle d'autres facteurs que le niveau d'études de la mère. Parmi ceux-ci, deux sont cités de manière récurrente comme intervenant dans la détermination de la parentalité.

En premier lieu, de nombreux auteurs ont souligné que le comportement parental ne surgit pas du néant mais qu'il a un rapport avec la manière dont les situations éducatives – les croyances, les valeurs, les idées sur l'éducation – sont conçues (Goodnow et Collins, 1990; Palacios, 1990; Sigel, 1992). On peut alors supposer l'existence d'une structure sous-jacente aux actions des mères, laquelle se révélerait aussi bien dans les interactions directes que dans les formes éducatives indirectes. Par exemple, une mère qui croit que le développement de l'enfant est dépendant de l'interaction quotidienne de celui-ci avec son environnement, ira probablement se comporter en partenaire d'interaction stimulante et organisera activement l'environnement familial de l'enfant de façon à ce que celui-ci puisse en profiter au maximum. Les mères qui cherchent à apporter à leurs enfants un environnement familial de qualité, plus particulièrement en ce qui concerne les supports d'apprentissage, l'engagement et la variété des stimulations, sont aussi celles qui se révèlent plus actives dans les situations de jeu (enseignement actif), profitant de ces occasions pour leur apprendre de nouveaux savoir-faire. Il est possible que l'attitude active de la mère quand elle joue avec son enfant soit liée à l'importance qu'elle attribue à l'interaction sociale comme source de promotion du développement; de même, lorsqu'elle permet à l'enfant l'accès à des jouets divers et lorsqu'elle organise les routines, il est possible que l'idée selon laquelle l'environnement conditionne le développement de l'enfant soit aussi présente.

En deuxième lieu, il convient de prendre en considération qu'en dépit du fait que la présente analyse est centrée sur le comportement de la mère, l'intervention éducative est toujours bidirectionnelle (Kuczynski et al., 1997). Il est dès lors

nécessaire de prendre en considération le rôle joué par les caractéristiques propres des enfants dans l'explication de la consistance observée. Les études démontrent que les parents différencient leurs actions selon des caractéristiques de l'enfant, telles l'âge ou son tempérament (Kuczynski et Kochanska, 1995; Putnam et al., 2002). Par exemple, les enfants plus actifs sont plus exigeants à l'égard de leurs mères tant au niveau des interactions directes qu'au niveau de l'organisation de l'environnement familial; les enfants ayant un tempérament docile facilitent un style plus responsif de la part de leurs mères, tant au niveau des interactions directes qu'au niveau de l'organisation de l'environnement familial. Les enfants assument ainsi un rôle actif dans la détermination des différents niveaux de l'intervention éducative parentale.

En analysant les travaux réalisés au cours des dernières décennies sur le vaste domaine de la parentalité, nous avons vérifié l'intérêt prédominant pour les relations entre d'une part, les caractéristiques parentales (action, cognition et, plus récemment, émotion) et, d'autre part le développement des enfants. Il nous paraît cependant que des questions telles que la définition et la conceptualisation de la parentalité dans ses multiples facettes doivent continuer à stimuler l'intérêt des chercheurs.

Remerciements

Cette recherche a été financée par la Fundação para a Ciência e a Tecnologia (référence : POCTI/PSI/35207/2000). Le deuxième auteur a bénéficié d'une bourse de doctorat octroyée par la Fundação para a Ciência e a Tecnologia (BD/8317/2002).

Références

- Baron, R.M., Kenny, D.A., 1986. The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *J. Pers. Soc. Psychol.* 51, 1173–1182.
- Bradley, R., Corwyn, R.F., 1999. Parenting. In: Balter, L., Tamis-LeMonda, C.S. (Eds.), *Child psychology. A handbook of contemporary issues*. Psychology Press, Philadelphia, pp. 339–362.
- Bradley, R., Corwyn, R.F., Whiteside-Mansell, L., 1996. Life at home: same time, different places – an examination of the HOME inventory in different cultures. *Early Dev. Parenting* 5, 251–269.
- Bornstein, M.H., Tamis-LeMonda, C.S., 1997. Maternal responsiveness and infant mental abilities: specific predictive relations. *Infant. Behav. Dev.* 20, 283–296.
- Caldwell, B.M., Bradley, R.H., 1984. *Home Observation for the Measurement of the Environment*. University of Arkansas, Little Rock, AR.
- Caldwell, B.M., Bradley, R.H., 2003. *Home Inventory Administration Manual, Comprehensive Edition*. University of Arkansas, Little Rock, AR.
- Cohen, J., 1968. Weighted kappa: Nominal scale agreement with provision for scaled disagreement or partial credit. *Psychol. Bull.* 70, 213–220.
- Cruz, O., Aguiar, C., Barros, S., 2004. Escala de Avaliação dos Estilos de Ensino: qualidades psicométricas dos dados. *Psico-USF* 9 (2), 165–171.
- Goodnow, J.J., Collins, N.A., 1990. Development according to parents: the nature, sources and consequences of parents' ideas. In: McGurk, H. (Ed.), *Essays in Developmental Psychology*. Erlbaum, Hillsdale, N. J.
- Griffiths, R. (1986). *The Griffith's Mental Development Scales, from birth to 2 years*. Manual. The Test Agency.
- Hoff, E., Laursen, B., Tardiff, T., 2002. Socioeconomic status and parenting. In: Bornstein, M.H. (Ed.), *Handbook of Parenting: Vol.2. Biology and ecology of parenting*. Erlbaum, Mahawah, N. J, pp. 231–252.
- Holden, G.W., Miller, P.C., 1999. Enduring and different: a meta-analysis of the similarity in parents' child rearing. *Psychol. Bull.* 125, 223–254.

- Johnston, C., Murray, C., Hinshaw, S.P., Pelham Jr., W.E., Hoza, B., 2002. Responsiveness in interactions of mothers and sons with ADHD: Relations to maternal and child characteristics – attention-deficit hyperactivity disorder. *J. Abnorm. Child. Psychol.* 30, 77–88.
- Kochanska, G., 2002. Child emotionality and maternal responsiveness as predictors of reunion behaviors in the strange situation: links mediated and unmediated by separation distress. *Child Dev.* 73, 228–240.
- Kruif, R., McWilliam, R.A., Ridley, S.M., Wakely, M.B., 2000. Classification of teachers' interaction behaviours in early childhood classrooms. *Early Child. Res. Q.* 15, 247–268.
- Kuczynski, L., Kochanska, G., 1995. Function and content of maternal demands: developmental significance of early demands for competent action. *Child Dev.* 66, 616–628.
- Kuczynski, L., Marshall, S., Schell, K., 1997. Value socialization in a bidirectional context. In: Grusec, J.E., Kuczynski, L. (Eds.), *Parenting and children's internalization of values*. John Wiley & Sons, Inc, New York.
- Martin, C., 2003. *La parentalité en questions. Perspectives sociologiques*. Haut conseil de la population et de la famille, Paris.
- McWilliam, R.A., Scarborough, A.A., Bagby, J.H., and Sweeney, A.L. (1996). *Teaching Styles Rating Scale*. Chapel Hill, NC: Frank Porter Graham Child Development Center. University of North Carolina at Chapel Hill.
- Minnesota Department of Health (2005). Home Visiting Program to Prevent Child Abuse and Neglect. An assessment of program results. Consulté sur internet le 28 octobre 2005, depuis le web site: <http://www.health.state.mn.us/divs/fh/mch/fhv/reports/finalreport/app3g.html>.
- Palacios, J., 1990. Parent's ideas about the development and education of their children. Answers to some questions. *Int. J. Behav. Dev.* 13, 137–155.
- Palacios, J., Lera, M.J., Moreno, M., C., 1994. Evaluación de los contextos familiares y extrafamiliares en los años preescolares: escalas HOME y ECERS. *Infanc. Aprendiz* 66, 71–85.
- Parke, R. D., and Buriel, R. (1998). Socialization in the family: ethnic and ecological perspectives. In: W. Damon (Series Ed.) and N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (5th ed., 463–552). New York: Wiley.
- Putnam, S.P., Sanson, A.V., Rothbart, M.K., 2002. Child temperament and parenting. In: Bornstein, M.H. (Ed.), *Handbook of parenting: Vol. 1. Children and parenting*. Erlbaum, Hillsdale, NJ, pp. 255–278.
- Richman, A.L., Miller, P.M., LeVine, R.A., 1992. Cultural and educational variations in maternal responsiveness. *Dev. Psychol.* 28, 614–621.
- Sigel, I.E., 1992. The belief-behavior connection: a resolvable dilemma? In: Sigel, I.E., McGillicuddy-DeLisi, A.V., Goodnow, J.J. (Eds.), *Parental belief systems. The psychological consequences for children*, 2nd ed. Hillsdale, N. J, Erlbaum.
- Silva, A.P., 1998. Vinculação e funcionamento cognitivo na criança. Diferenças e variabilidade no contexto e interação mãe-filho. Mémoire de 3ème cycle non publié. FPCEUP, Porto.
- Wakschlag, L.S., Hans, S.L., 1999. Relation of maternal responsiveness during infancy to the development of behaviour problems in high-risk youths. *Dev. Psychol.* 35, 569–579.