

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

UN EXAMEN LONGITUDINAL DE LA COMMUNICATION PARENT-ENFANT DURANT
LA PÉRIODE SCOLAIRE

THÈSE
PRÉSENTÉE
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE

PAR
CLOÉ DESMARAIS

MARS 2025

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.12-2023). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

La thèse doctorale est un projet d'une telle envergure et d'une durée si longue que son aboutissement n'est possible que grâce au soutien et aux encouragements de tout un village. À toutes ces personnes qui ont contribué de près ou de loin à ce projet, je vous remercie sincèrement.

À mon directeur, François Poulin, dont la patience et la constance sont légendaires. Merci d'avoir cru en moi dès le départ, mais surtout de ta présence et de ta bienveillance. Ce fût une réelle chance et un privilège pour moi de bénéficier de ta guidance et de ton encadrement durant toutes ces années. C'est sans exagération ni flatterie que je te remercie d'être le meilleur directeur qu'on puisse espérer avoir. Merci. Pour tout.

Merci à l'équipe du laboratoire d'études sur le développement social des enfants et des adolescents et aux participants du Projet Fluppy, sans qui ce projet n'existerait pas. Plus particulièrement, toute ma gratitude à Florence Aumètre, Stéphanie Boisvert et Marie-Pier Vézina pour leur mentorat et leur soutien chaleureux, ainsi qu'à Élisabeth Camirand pour sa compagnie et son humour durant tout ce processus. Je tiens surtout à souligner l'appui indéfectible, la présence et l'humour de Marie-Agnès Tremblay-Pouliot et de Roxane L'Écuyer, qui m'ont toujours accueillie les bras ouverts dans mes inquiétudes et mon découragement, qui m'ont accompagnée à chaque étape et qui m'ont offert le privilège de les accompagner également dans leur propre processus doctoral. À ces dernières, merci de votre validation et de votre optimisme qui ont rendu tolérables et ludiques les moments les plus difficiles.

À Jill Vandermeerschen, une femme incroyable et une experte en statistiques impitoyable, sans qui les analyses statistiques de cette thèse auraient été inaccessibles et impensables. Merci Jill de ton soutien indéfectible, mais surtout de tes précieux conseils non mathématiques et de ton humour perçant. Le cœur battant d'une thèse est ses résultats, tu as donc toute ma gratitude d'avoir donné vie à ce projet et d'avoir rendu cette étape aussi stimulante!

Merci également à mes directrices de stage, Marie-Liën Duymentz et Amélie Ouellette, pour tant de choses, mais ici pour leurs encouragements et leur capacité à nourrir l'espoir. Merci à

Geneviève Collins pour sa présence constante et son exemple, mais surtout pour avoir veillé à me garder saine d'esprit.

Merci à Géraldine Gouiard de s'être prêtée au jeu de conversations informelles sur sa famille il y a si longtemps, des échanges qui ont confirmé l'importance et la pertinence de mon sujet de recherche pour les parents. Merci aussi à Line Cowan pour ses apprentissages techniques et sa rigueur, des outils qui n'ont cessé de m'être utiles depuis. Et merci à toute l'équipe de Systematix Montréal qui ont rendu possible tant de choses, mais avant tout la sécurité, l'équilibre et le sentiment d'appartenance qui m'ont permis de persévérer.

Tout mon amour et mes remerciements à mes amis, ces personnes formidables qui donnent un sens à chaque instant. Merci à Manon Anctil, amie plus que collègue, qui m'a toujours donné confiance et fait croire en mon futur. Merci à Léocadie Lapicque-Fayos, Julie Chabot et Alexandra Rouillard pour leur humour mordant et leur soutien indéfectible. Merci à Kathryn Blanchette de croire en moi plus que moi-même. Merci aux CDP, Steffi et Vincent Bélanger, pour tous ces moments de cabotinage qui m'ont chaque fois permis de repartir à neuf. Merci à Emmanuelle Cartier pour sa lucidité, son intelligence et son regard si validant. Merci à Roxane Peat, ma complice de tous les instants et ma *partner in crime*, pour tant de choses que les mots ne suffiraient pas. Et un merci infini aux Burritos Arc-en-ciel, Laurence Leduc, Charles-Éric et Kimberley Desjardins et Alexandre Colizza, vous êtes ma famille trouvée, la source de ma stabilité et de ma persévérance. Merci finalement à Marie-Dominique, qui m'a lue et relue, écoutée et entendue, encouragée et poussée, mon pilier depuis toujours.

Toute ma gratitude à ma famille et à ma belle-famille, qui m'ont tant questionnée sur ce processus mystérieux, et dont la fierté et la confiance ont su m'encourager face aux obstacles et difficultés. Plus particulièrement, merci à ma marraine Rachel et mon parrain Denis, et à mes beaux-parents Nicole et Daniel, dont la présence et l'amour constants ont rendu tant de choses possibles.

Finalement, je souhaite remercier mon conjoint Jérémie et mes parents. Vous avez été les témoins patients de tant d'efforts, de peines et de joies, vous m'avez accompagnée jusqu'au bout du monde. Votre amour a été ma constance, votre soutien ma persévérance, votre optimisme ma force. Les mots me manquent. Cette thèse est aussi la vôtre.

DÉDICACE

À ma grand-mère Jeanne-Ita,
ma mère Élisabeth et mon père Alain,
qui m'ont prouvé que tout était possible.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	ii
DÉDICACE	iv
LISTE DES FIGURES	viii
LISTE DES TABLEAUX.....	ix
RÉSUMÉ	x
INTRODUCTION	1
1. Le développement des enfants durant la période scolaire	2
1.1. Changements sociaux.....	3
1.2. Contextes des activités sociales	3
1.3. Évolution des habiletés verbales et cognitives.....	4
1.4. Les problèmes de comportements et leurs conséquences	4
1.5. Évolution de la relation parent-enfant.....	5
2. Les parents comme agents de socialisation	6
2.1. Influences indirectes	6
2.2. Influences directes	6
3. La communication parent-enfant.....	9
4. La supervision parentale.....	10
4.1. Origine du concept.....	10
4.2. Nouvelle conceptualisation de la supervision parentale	10
4.3. Les sources des connaissances parentales.....	11
4.4. La mesure des connaissances parentales et de ses sources à l'âge scolaire.....	12
5. Liens entre les connaissances parentales, leurs sources et les problèmes de comportements	13
5.1. Distinguer les effets de trait des effets intra familiaux	15
6. Objectifs de la thèse.....	16
CHAPITRE II	19
RÉSUMÉ.....	20
ABSTRACT	20
2.1. Introduction	21
2.1.1. Developmental Changes during Middle Childhood	22
2.1.2. Parent-child Conversations and Parental Knowledge.....	22
2.1.3. Characteristics of Parent-Child Communication during Middle Childhood	23
2.1.4. Children's Gender Differences	24
2.1.5. Purpose of the Study	25
2.2. Method.....	26
2.2.1. Participants.....	26
2.2.2. Procedure	27
2.2.3. Instrument	27
2.2.4. Data Analysis Plan.....	29
2.3. Results	31
2.3.1. Longitudinal Confirmatory Factor Analysis and Invariance Analyses.....	31
2.3.2. Descriptive Analyses	31
2.3.3. Growth Curve Models.....	32

2.3.4. Latent Growth Curve Models.	33
2.4. Discussion.....	33
2.4.1. Factor Structure of the Parent-Child Communication Questionnaire.....	34
2.4.2. Changes in Solicitation, Knowledge, and Self-disclosure.....	34
2.4.3. Relative Contribution of Solicitation and Self-Disclosure to Parental Knowledge.....	36
2.4.4. Strengths, Limitations and Future Research.....	37
2.5. Conclusions.....	39
CHAPITRE III.....	44
RÉSUMÉ.....	45
ABSTRACT.....	45
3.1. Introduction.....	46
3.1.1. Parent-child relationship in middle childhood.....	47
3.1.2. Parent-child communication and behavior problems.....	47
3.1.3. Between-family versus within-family effects.....	49
3.1.4. The present study.....	50
3.2. Method.....	51
3.2.1. Sample.....	51
3.2.2. Socio-cultural specificity and parent-child communication about activities outside the home.....	52
3.2.3. Procedure.....	53
3.2.4. Instruments.....	53
3.2.5. Analysis plan.....	54
3.3. Results.....	55
3.3.1. Descriptive analyses.....	55
3.3.2. Missing values and attrition.....	55
3.3.3. Intra-class correlations.....	56
3.3.4. Random Intercept Cross-Lagged Panel Model (RI-CLPM).....	56
3.4. Discussion.....	58
3.4.1. Differences between families.....	59
3.4.2. Within-family differences and effects.....	60
3.4.3. Strengths, limitations and future research.....	63
3.5. Conclusions.....	65
CHAPITRE IV.....	71
DISCUSSION GÉNÉRALE.....	71
4.1. Article I : Évolution de la perception des mères des connaissances parentales, de la sollicitation parentale et de l'autorévélation de l'enfant entre la 1 ^{re} et la 4 ^e année.....	72
4.2. Article 2 : Liens bidirectionnels entre l'autorévélation de l'enfant, la sollicitation parentale et les problèmes de comportement.....	74
4.3. Intégration des résultats des deux articles.....	76
4.3.1. Les connaissances parentales.....	76
4.3.2. La sollicitation parentale : une voie de communication importante à l'enfance.....	78
4.3.3. La sollicitation parentale, l'autorévélation de l'enfant et le genre de l'enfant.....	79
4.3.4. La communication parent-enfant et les problèmes de comportement.....	80
4.4. Contributions à l'avancement des connaissances.....	81
4.5. Contributions méthodologiques.....	83
4.6. Implications pratiques des résultats de la thèse.....	84

4.7. Forces de la thèse.....	86
4.8. Limites de la thèse	87
4.8.1. Limites liées à l'échantillon.....	87
4.8.2. Limites liées aux instruments de mesure et au devis.	87
4.9. Suggestions pour les recherches futures.....	88
CONCLUSION	92
APPENDICE A.....	94
QUESTIONNAIRES	94
A.1 Éducation de chacun des parents (questionnaire parent; maternelle)	95
A.2 Pays de naissance des membres de la famille (questionnaire parent; maternelle)....	96
A.3 Revenu familial annuel (questionnaire parent; maternelle)	97
A.4 Structure familiale (questionnaire parent; maternelle)	98
A.5 Âge de la mère à la naissance de son 1 ^{er} enfant (questionnaire parent; maternelle). 99	
A.6 Supervision parentale (questionnaire parent; 1 ^{re} , 2 ^e , 3 ^e et 4 ^e année).....	100
A.7 Comportement de l'enfant à l'école (questionnaire enseignant; 1 ^{re} , 2 ^e , 3 ^e et 4 ^e année)	
.....	102
BIBLIOGRAPHIE.....	105

LISTE DES FIGURES

Figure		Page
2.1.	Results of Longitudinal Confirmatory Factor Analysis.....	41
2.2.	Change in Mean Score for Parental Knowledge, Parental Solicitation and Child Self-Disclosure from Grades 1 to 4.....	42
2.3.	Path Diagram of the Latent Growth Curve Model for Parental Solicitation and Child's Self-Disclosure as Predictors of Parental Knowledge in Grade 1 through 4.....	43
3.1.	Results of Random Intercept Cross-Lagged Panel Model (RI-CLPM) for Mother's Solicitation, Child's Disclosure and Child's Behavior Problems between Grades 1 and 4.....	70

LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
2.1.	Correlations Between Variables Under Study and Descriptive Statistics.....	40
3.1.	Correlations Between Variables Under Study and Descriptive Statistics.....	66
3.2.	Correlations for Standardized Random Intercepts and Behavior Problems, Parental Solicitation and Child Disclosure.....	68

RÉSUMÉ

Pour adapter leurs pratiques et soutenir le développement social de leur enfant, les parents ont besoins d'information sur sa vie sociale, qu'ils obtiennent en lui posant des questions (sollicitation parentale). L'enfant peut aussi partager des informations de manière spontanée (autorévélation de l'enfant). Les travaux menés auprès d'adolescents montrent que l'autorévélation est la principale source de connaissances parentales et qu'elle est négativement associée aux problèmes de comportement. Toutefois, ces dimensions de la communication et leur évolution n'ont pas été examinées durant la période scolaire. Cette thèse de doctorat vise, durant la période scolaire, (1) à vérifier les propriétés psychométriques d'un nouvel instrument conçu pour mesurer les dimensions de la communication parent-enfant, (2) à examiner l'évolution de ces dimensions, (3) à déterminer la contribution de chaque source aux connaissances parentales, et (4) à examiner les liens bidirectionnels entre la communication parent-enfant et les problèmes de comportement de l'enfant.

Un échantillon initial de 1038 enfants (62% garçons) a été recruté dans 250 classes de maternelle provenant de 43 écoles primaires de la ville de Laval. Ces participants ont par la suite été évalués annuellement de la 1^{re} à la 4^e année de l'école primaire grâce à des questionnaires complétés par leur mère et leur enseignant. Les participants ayant participé à au moins un temps de mesure ont été conservé pour les analyses. Deux articles ont été réalisés à partir de cette étude.

Les trois premiers objectifs de la thèse ont été couverts dans le premier article. Les analyses ont démontré la structure factorielle de l'instrument et révélé que les parents ont un niveau élevé de connaissances parentales, et qu'elles sont relativement stables dans le temps. Des différences selon le genre de l'enfant ont émergé pour la sollicitation et l'autorévélation. Les mères sollicitaient plus les filles que les garçons, et les filles faisaient moins d'autorévélation que les garçons. La sollicitation et l'autorévélation diminuaient dans le temps pour les filles, alors que l'autorévélation augmentait pour les garçons. Enfin, les résultats montrent que la sollicitation parentale et l'autorévélation de l'enfant contribuent de façon équivalente aux connaissances parentales à tous les temps de mesure. Ces résultats suggèrent que les connaissances des parents sur la vie sociale de leur enfant peuvent être obtenues en échangeant avec lui dès son entrée à l'école et cette communication serait différente selon le genre de l'enfant. De plus, contrairement à ce qui est observé dans les études menées à l'adolescence, la sollicitation parentale est un moyen efficace pour obtenir des connaissances à l'âge scolaire.

Dans le second article, les liens entre la communication parent-enfant et les problèmes de comportement sont examinés à l'aide d'un modèle autorégressif croisé avec ordonnée à l'origine aléatoire (RI-CLPM). Les résultats ont montré une différence entre les familles et un lien concomitant positif entre l'autorévélation et la sollicitation à chaque temps de mesure. Ensuite, des effets intrafamiliaux ont été observés : les problèmes de comportement en 2^e année prédisent une augmentation de la sollicitation en 3^e année et les problèmes de comportement en 3^e année prédisent une diminution de la sollicitation en 4^e année. Aucun lien croisé longitudinal n'est observé entre l'autorévélation et les problèmes de comportement. En résumé, les parents peuvent encourager les comportements d'autorévélation de leur enfant en le questionnant, et vice versa. Toutefois, si l'enfant présente des problèmes de comportement, les mères le questionneraient

davantage à tout le moins jusqu'en 3^e année, mais elles lui poseraient moins de questions en 4^e année.

Dans l'ensemble, les résultats de la thèse contribuent à l'avancement des connaissances à plusieurs niveaux. Un nouvel instrument mesurant les connaissances parentales, la sollicitation parentale et l'autorévélation de l'enfant a été conçu, et ses propriétés psychométriques examinées. Cet instrument a permis de documenter l'évolution des connaissances parentales et de ses sources au cours de la période scolaire. Ensuite, la thèse a montré que la contribution de la sollicitation et de l'autorévélation aux connaissances parentales était similaire à cette période du développement, ce qui n'est pas observé à l'adolescence. Enfin, la thèse a montré que l'influence des comportements problématiques de l'enfant sur la sollicitation des mères change complètement entre la 2^e et la 4^e année, un résultat inédit. Ces résultats suggèrent notamment que, pour favoriser l'autorévélation de l'enfant durant tout son développement, il serait important d'encourager les parents à poser des questions à leur enfant dès son entrée à l'école et à être conscients de l'effet des problèmes de comportement de leur enfant sur leur tendance à le questionner. Des études longitudinales couvrant le début de la période scolaire jusqu'à la fin de l'adolescence devraient être entreprises afin de cerner plus précisément l'évolution des dimensions de la communication parent-enfant.

MOTS CLEFS : Communication parent-enfant, Connaissances parentales, Sollicitation parentale, Autorévélation de l'enfant, Problèmes de comportement, Supervision parentale.

INTRODUCTION

Promouvoir le bon fonctionnement des enfants à l'école et dans le groupe de pairs est un des principaux enjeux de la période scolaire (*middle childhood*; 6 à 12 ans). Dès l'entrée à l'école, les enfants intègrent un groupe de pairs stable qui leur offre des opportunités de consolider leurs compétences sociales (Collins et Madsen, 2019; Maccoby, 1984), mais qui peut également favoriser l'apprentissage de conduites déviantes, comme l'agression et les problèmes de comportement (Snyder et al., 2012). Les parents sont donc soucieux que les enfants rejoignent un groupe de pairs qu'ils jugeront adéquat et qu'ils soient bien outillés pour y former des relations saines et harmonieuses. Afin de bien négocier cette transition, les parents doivent moduler leur discours et leurs pratiques parentales afin de soutenir les enfants dans une gestion de plus en plus autonome de leurs relations sociales (Stafford, 2013). Selon Olson et collègues (2019), le fonctionnement familial repose sur la proximité, la flexibilité et la communication, trois habiletés essentielles qui permettent à la famille de négocier les changements développementaux durant l'enfance. La communication parent-enfant est ainsi l'un des processus qui permettent l'atteinte des objectifs de parentalité.

Les parents doivent acquérir des informations (connaissances parentales) sur le fonctionnement social des enfants afin de soutenir leur socialisation. Différentes sources permettent aux parents d'obtenir ces informations, notamment lorsqu'ils questionnent leur enfant¹ (sollicitation parentale) sur sa vie sociale, et lorsque les enfants révèlent spontanément des informations à ce sujet (autorévélation de l'enfant). Toutefois, bien que ces processus de la communication parent-enfant ont été abondamment examinés durant l'adolescence, particulièrement en lien avec les problèmes de comportement, on en sait peu sur la façon dont ils se déploient durant la période scolaire.

¹ La présente thèse a été rédigée suivant les principes généralement acceptés de rédaction inclusive et se veut respectueuse de tout l'éventail de la diversité. Lorsque le genre des personnes concernées n'était pas spécifié, le masculin a été employé comme genre neutre. Dans le reste du texte, les termes « adolescent », « enfant », « enseignant » et « parent » peuvent donc désigner des personnes de différents genres.

Cette thèse propose donc un examen de l'évolution de la sollicitation parentale, de l'autorévélation de l'enfant et des connaissances parentales qui en résultent durant la période scolaire, ainsi que de leurs liens avec les problèmes de comportements. Le premier objectif porte sur la conception d'un instrument mesurant les connaissances parentales et ses sources (sollicitation et autorévélation), adapté à la réalité des enfants d'âge scolaire, ainsi que l'examen de ses propriétés psychométriques. Le deuxième objectif consiste à examiner l'évolution de ces trois dimensions entre la 1^{re} et la 4^e année de l'école primaire. Le troisième objectif vise à déterminer la contribution de la sollicitation parentale et de l'autorévélation de l'enfant aux connaissances parentales durant cette période. Enfin, le quatrième objectif de cette thèse est d'examiner les liens bidirectionnels longitudinaux entre la sollicitation, l'autorévélation et les problèmes de comportement.

Ce chapitre d'introduction débutera par une présentation des principaux enjeux développementaux de la période scolaire qui peuvent affecter les pratiques de socialisation des parents. Par la suite, les pratiques de socialisation de types indirects et directs employées par les parents seront définies et la communication parent-enfant au sujet de la vie sociale des enfants d'âge scolaire sera décrite. Les écrits scientifiques sur la supervision parentale et les liens avec les processus de la communication parent-enfant et avec les problèmes de comportements seront ensuite abordés. Finalement, certaines considérations méthodologiques seront discutées. Le chapitre se terminera par la formulation des objectifs et des hypothèses de la thèse.

1. Le développement des enfants durant la période scolaire

La période scolaire est souvent considérée comme une période relativement stable et paisible en comparaison de la petite enfance et de l'adolescence. Toutefois, entre les âges de 6 et 12 ans, des changements graduels s'opèrent dans les sphères physiques, cognitives et sociales (Collins et al., 2002; Eccles, 1999) et la principale tâche développementale concerne le bon fonctionnement social et scolaire. Les parents sont donc soucieux de soutenir l'adaptation de leurs enfants à l'école et dans le groupe de pairs en tenant compte des changements qui affectent leur univers social, les contextes de leurs activités, l'évolution de leurs habiletés cognitives et verbales, l'émergence de nouvelles formes de problèmes de comportement, ainsi que des changements dans la relation qu'ils ont avec eux. Chacune de ces sources de changement est abordée plus en détails dans les sections suivantes.

1.1. Changements sociaux

Lors de l'entrée à l'école, les enfants intègrent un milieu structuré et un réseau de pairs étendu et complexe (Collins et Madsen, 2019). Le groupe de pairs peut favoriser l'apprentissage d'habiletés sociales qui seront utiles tout au long du développement, comme par exemple, les habiletés de coopération, de négociation et de résolution de conflits (Huston et Ripke, 2006). Les interactions sociales entre enfants se complexifient, les relations d'amitiés se forment et évoluent de manière rapide, surtout en début de scolarisation (Proulx et Poulin, 2013). La période scolaire est également marquée par la ségrégation des genres, soit la tendance des enfants à interagir et à jouer davantage avec des pairs du même genre (Maccoby, 1998). Les filles ont alors tendance à avoir des interactions de plus longues durées et en petits groupes, alors que les garçons favoriseraient les activités physiques au sein de plus grands groupes (Benenson et al., 1997).

1.2. Contextes des activités sociales

La période scolaire marque également l'amorce de changement concernant la capacité des parents à encadrer les activités et le comportement des enfants. Durant la petite enfance (0 à 6 ans), les parents priorisent la sécurité physique et la prévention de blessures alors que les enfants développent leur autonomie de mouvements (Dishion et McMahon, 1998). La surveillance des jeux des enfants vise alors notamment à éviter les empoisonnements et les accidents à la maison, mais aussi les accidents et la manipulation d'objets dangereux dans les endroits publics (Morrongiello, 2005). Dès l'âge de 6 ans, un plus faible encadrement parental serait également associé à l'émergence de certains problèmes de comportements et conduites dangereuses (p.ex. : jouer à allumer des feux; Kolko et Kazdin, 1990).

Enfin, durant cette période, les activités en présence des parents diminuent au profit d'une augmentation du temps passé avec les pairs et sous la responsabilité d'adultes avec qui les enfants n'ont aucun lien de parenté, notamment les enseignants et les animateurs d'activités organisées (Collins et Madsen, 2019). Par exemple, Vandell et al. (2022) rapportent que 16% des enfants de 3^e et 4^e année de leur échantillon sont sans supervision adulte au moins un après-midi par semaine et que 44% participent à des activités organisées et/ou parascolaires après l'école.

1.3. Évolution des habiletés verbales et cognitives

La période scolaire est aussi caractérisée par des changements graduels dans les sphères verbales et cognitives qui vont affecter le fonctionnement social des enfants (Eccles, 1999; Stafford, 2021). Les enfants développent alors leur capacité à adapter leur discours et l'expression de leurs émotions selon l'interlocuteur et le contexte, ainsi qu'à reconnaître les normes sociales et les réactions de l'autre pour moduler leur message (Huston et Ripke, 2006; Stafford, 2003), notamment lorsqu'ils échangent avec les adultes. Les enfants d'âge scolaire sont aussi plus stratégiques que les enfants d'âge préscolaire lorsqu'ils communiquent : ils parviennent mieux à persuader leurs pairs et les adultes lors de conversations, mais ils se montrent aussi plus favorables à la coopération et à la négociation (Kerns et al., 2001). Les enfants influencent donc de plus en plus les échanges qu'ils ont avec leurs parents, un mouvement qui se poursuit durant l'adolescence (Keijsers et Poulin, 2013).

1.4. Les problèmes de comportements et leurs conséquences

Les conduites agressives qui peuvent parfois être observées à l'âge scolaire sont plus hostiles et souvent plus relationnelles que durant la petite enfance (Hartup, 1984), ce qui requière des interventions plus fines de la part des adultes. Les enfants qui présentent des problèmes de comportement (p.ex. difficultés d'attention, d'autorégulation, d'agressivité et de non-conformité aux règles) suscitent aussi des réactions plus complexes de la part de leurs pairs durant la période scolaire. Ils sont moins appréciés et ils sont plus à risque d'être rejetés par leurs pairs (Nelson et al., 2005). Cette marginalisation sociale favorise ensuite la formation de liens avec des enfants présentant les mêmes difficultés, ce qui peut alors contribuer au maintien et à l'augmentation subséquente de ces comportements problématiques (Boivin et al., 2005). Devant un tel scénario, les parents vont souvent réagir en adaptant leurs pratiques de socialisation. Cette adaptation est d'autant plus importante que les problèmes de comportements durant la période scolaire constituent l'un des meilleurs prédicteurs de la criminalité à l'adolescence et à l'âge adulte (Dishion et Patterson, 2016; Koepp et al., 2023; Nagin et Tremblay, 1999; Savage, 2009).

1.5. Évolution de la relation parent-enfant

L'entrée à l'école marque aussi certains changements dans la relation parent-enfant. L'expansion de la taille du groupe de pairs, la diminution de la surveillance immédiate par les parents, l'évolution des habiletés verbales sont tous des facteurs qui favorisent un transfert graduel de certaines responsabilités des parents vers les enfants (Collins et al., 2002). Les parents adaptent leur discours et leurs pratiques dans le but de soutenir une gestion plus autonome par les enfants de leurs propres relations interpersonnelles (Stafford, 2013). Les parents auraient aussi des croyances et attitudes différentes selon le genre des enfants. Par exemple, les mères échangeraient davantage avec leurs filles et les parents croiraient que les filles sont plus verbales et qu'elles auraient plus envie d'échanger avec les adultes que les garçons (Bouchard et al., 2012; Leaper et al., 1998; Smetana et al., 2006). Les parents favorisent aussi un style de communication affiliatif (qui encourage l'interlocuteur à participer à la conversation et à partager ses idées) avec les garçons, alors qu'ils favoriseraient un style assertif (qui vise à influencer les idées ou les actions de l'interlocuteur) avec les filles (Shinn et O'Brien, 2008).

Comme pour les autres périodes du développement, la relation entre les parents et les enfants à l'âge scolaire est de nature transactionnelle, les deux acteurs influençant réciproquement le comportement l'un de l'autre (Sameroff, 2009). Le modèle de coercition de Patterson (1982) en est un bon exemple. Selon ce modèle, les problèmes de comportement de l'enfant (p.ex. agression ou opposition) provoqueraient des réactions négatives de la part des parents (p.ex. recours à une discipline sévère et punitive). Ces réactions entraîneraient une dynamique relationnelle hostile et aversive entre le parent et l'enfant, une dynamique qui exacerberait à son tour les problèmes de comportement de l'enfant. Devant la persistance des comportements problématiques, les parents se sentiraient de plus en plus frustrés et désengagés face à leur rôle parental et ils en viendraient à moins communiquer avec leur enfant.

En résumé, la relation parent-enfant continue d'évoluer pendant la période scolaire. Elle présenterait également certaines distinctions selon le genre de l'enfant et serait de nature transactionnelle.

2. Les parents comme agents de socialisation

Afin d'aider les enfants à bien fonctionner dans le groupe de pairs, les parents adaptent leurs stratégies de socialisation selon leur âge, mais également selon leurs besoins et défis particuliers. La socialisation est un processus de guidance sociale et culturelle qui permet aux individus de s'intégrer à une société et à sa culture (Kuczynski et De Mol, 2015). Les agents de socialisation incluent toutes les sources qui façonnent les compétences et habiletés sociales et qui favorisent cette intégration. Les parents sont au cœur de cette socialisation.

Durant la période scolaire, le groupe de pairs constitue le principal contexte social extérieur à la famille auquel les enfants sont exposés. Les parents vont donc tenter « d'outiller » les enfants afin qu'ils s'adaptent bien à ce nouveau contexte et y vivent des expériences positives. Leur rôle d'agent de socialisation s'effectue via différents processus d'influence indirects et directs (Ladd et Parke, 2021; Ladd et Pettit 2002).

2.1. Influences indirectes

Les influences indirectes font référence aux processus familiaux qui contribuent aux apprentissages sociaux de l'enfant sans qu'il s'agisse de l'objectif principal. Parmi ces mécanismes indirects, on retrouve entre autres le style disciplinaire des parents, la sécurité d'attachement des enfants et les comportements et attitudes des parents au quotidien (Bowlby, 1988; Clark et Ladd, 2000; Lereya et al., 2013; Mensah et Kuranchie, 2013; Sroufe, 2002). Les psychopathologies des parents, le contexte socioéconomique et les stressseurs environnementaux de la famille peuvent également affecter la socialisation des enfants (Ashman et al., 2018; Crnic et Low, 2002; Ladd et Pettit, 2002). Enfin, les apprentissages vicariants, ainsi que l'attitude des parents face aux besoins sociaux des enfants sont d'autres exemples d'influence indirecte du contexte familial sur leurs apprentissages sociaux.

2.2. Influences directes

Les influences directes regroupent les actions dirigées et volontaires des parents pour soutenir les apprentissages sociaux des enfants et pour favoriser des relations sociales positives avec leurs

pairs. Ladd et Parke (2021) identifient quatre rôles que les parents peuvent endosser pour appuyer les enfants.

Premièrement, les parents peuvent agir à titre « d'architectes » de la vie sociale des enfants. Les parents organisent et encadrent leurs activités en sélectionnant des pairs, ainsi qu'en choisissant et en structurant le contexte de ces activités. Par exemple, en décidant du quartier où habitera la famille, les parents déterminent le type de pairs que l'enfant pourra côtoyer dans son voisinage. Ces choix concernent également la garderie et l'école que les enfants fréquenteront et les premières activités de loisir ou de sport organisées auxquels ils participeront. Ces décisions prises par les parents, surtout dans les premières années de vie et dans une moindre mesure pendant l'âge scolaire, ont notamment pour objectif d'exposer les enfants à un milieu social et à des pairs que les parents jugent favorablement.

Deuxièmement, les parents peuvent tenir un rôle de « médiateur » social. Ils agissent comme intermédiaires et facilitateurs des interactions sociales des enfants jusqu'à ce que ceux-ci soient en mesure de développer et d'entretenir leurs propres relations. Les parents servent aussi de lien entre les enfants et leur cercle social. Par exemple, les parents contacteront d'autres parents pour initier des activités de jeu avec leurs enfants (p.ex. invitations à la maison) et ils enseigneront également aux enfants comment approcher leurs pairs et comment entamer des jeux avec eux (Ladd et Hart, 1992). Ce rôle est propice au développement social durant la petite enfance.

Troisièmement, à partir de la période scolaire, au fur et mesure que les enfants développent leur capacité à réfléchir et à discuter de leurs expériences sociales, les parents peuvent endosser le rôle de « conseiller ». Ce rôle se déploie dans la communication parent-enfant. Ces discussions peuvent être proactives lorsque les parents offrent des conseils aux enfants avant qu'ils ne rencontrent une situation spécifique (p.ex. aborder des règles de politesse), ou réactives lorsque des défis sociaux de l'enfant sont discutés après leur survenue (p.ex. stratégies pour se réconcilier avec un ami) (Ladd et Pettit, 2002; Poulin et al., 2012). Les parents abordent entre autres des stratégies de gestion de conflits, des moyens d'éviter l'intimidation à l'école et des manières d'initier des interactions sociales positives (Laird et al., 1994; Werner et al., 2014). Lollis et collègues (1992) nomment ce type d'échanges des « discussions de décontextualisation ». Ce type de conversations

au sujet des pairs nécessite toutefois que les parents soient conscients des difficultés ou des besoins d'apprentissages sociaux de leur enfant.

Finalement, lorsque les parents observent et supervisent les activités sociales des enfants, ils tiennent un rôle de « *surveillant* ». Cette surveillance peut prendre trois formes selon l'âge de l'enfant. Le premier type de surveillance est « interactif » quand les parents s'impliquent dans les activités et qu'ils encouragent concrètement et en temps réel les comportements sociaux des enfants avec leurs camarades de jeu. Par exemple, les parents peuvent être aux côtés des enfants et leur suggérer de partager un jouet. Ce type d'intervention survient surtout durant la petite enfance. Le deuxième type de surveillance est « directif » lorsque les parents restent en retrait des interactions sociales, mais qu'ils s'impliquent ponctuellement en réaction à un conflit ou un incident. Cette surveillance est plus adaptée aux besoins d'autonomie et d'autorégulation d'enfants d'âge scolaire. Le troisième type de surveillance est distal; on parle alors de « supervision parentale ». Dès la période scolaire, les enfants s'impliquent de plus en plus dans des activités sociales en l'absence de leurs parents (Dishion et McMahon, 1998; Racz et al., 2019). Les parents surveillent donc le fonctionnement social des enfants à distance en s'assurant d'obtenir des informations utiles sur leurs activités sociales et sur leurs difficultés, dans l'objectif d'intervenir ou d'offrir des conseils au besoin. La supervision parentale devient graduellement le principal type de surveillance dont les parents font usage, surtout à partir de l'adolescence alors qu'une portion grandissante des activités sociales des enfants se déroulent hors du foyer et en l'absence d'adultes de confiance (p.ex. flâner au centre commercial ou au parc, sorties au cinéma, fêtes nocturnes et sans adulte, etc.).

Ces formes d'influence directe de la part des parents (i.e., architecte, médiateur, surveillant interactif et directif) cessent donc d'être investis ou deviennent plus collaboratives à mesure que les enfants développent leur autonomie dans leurs activités, décisions et déplacements (Dishion et McMahon, 1998; Ladd et Parke, 2021). Les conversations entre les parents et les enfants au sujet des activités sociales hors de la maison sont donc un moyen de socialisation privilégié et durable, puisque ces échanges permettent aux parents d'obtenir des informations (supervision parentale) et d'offrir des conseils pertinents aux enfants (rôle de « conseiller »).

3. La communication parent-enfant

La communication est un processus bidirectionnel qui permet aux membres d'une famille d'échanger des informations, de résoudre des problèmes et d'influencer les comportements de l'autre de manière adaptée au contexte (Stafford, 2003). Trois thèmes ont généralement été explorés dans les écrits scientifiques portant sur les conversations parent-enfant durant la période scolaire: le contenu émotionnel des conversations, les conseils offerts par les parents, et l'effet de ces échanges sur le fonctionnement social de l'enfant dans son groupe de pairs (Laird et al., 1994). Cependant, peu de recherches se sont intéressées aux informations que les parents recueillent sur les activités sociales des enfants lors de ces conversations (Bumpus et Hill, 2008), ni sur les moyens que les parents utilisent pour obtenir ces informations durant la période scolaire (Racz et al., 2019).

Parmi les études portant sur ce type de conversations, celle de Keown et Palmer (2014) a décrit les thèmes abordés par les parents et les enfants durant la période scolaire. Les conversations au sujet des personnes (membres de la famille, amis, etc.) seraient les plus fréquentes, après les conversations sur les activités de l'enfant (activités sportives et de loisirs). Également, les écrits scientifiques sur l'intimidation par les pairs illustrent bien l'importance que les enfants puissent échanger avec leurs parents au sujet de leur vie sociale à l'extérieure de la maison. Dès le début de la scolarisation, certains enfants sont victimes d'intimidation. Une telle situation, lorsqu'elle perdure, peut nuire à leur bien-être et compromettre leur développement (Armitage, 2021; Schoeler et al., 2018). Les adultes doivent donc intervenir. Cependant, les adultes ne sont pas toujours conscients ou témoins de l'intimidation vécue par les enfants, même lorsqu'ils sont chargés de surveiller leurs jeux et activités. Mishna, Pepler et Wiener (2006) rapportent que plus de la moitié des parents de leur échantillon n'auraient pas su que leur enfant était intimidé par ses pairs si leur enfant ne le leur avait pas lui-même révélé. Parce qu'ils craignent des représailles ou que la situation dégénère si elle était connue des adultes, plusieurs enfants ne vont pas révéler spontanément ou partager leurs difficultés lorsqu'ils sont questionnés par un adulte (Newman et al., 2001; Sawyer et al., 2011).

En somme, les parents échangent régulièrement avec leurs enfants sur leur vie sociale pendant la période scolaire. Les enfants joueraient un rôle actif dans ces conversations en choisissant de

partager ou non certaines informations utiles avec leurs parents. Les processus en jeu lors de ces échanges n'ont pas été étudiés lors de la période scolaire. Toutefois, les nombreuses études menées sur la communication et la supervision parentale à l'adolescence peuvent servir de point de départ.

4. La supervision parentale

4.1. Origine du concept

Il y a plus d'une quarantaine d'années, Patterson et ses collègues ont montré que les parents d'adolescents délinquants sont généralement peu informés de leurs activités et exercent peu de surveillance distale (Patterson, 1982; Patterson et Stouthamer-Loeber, 1984). En étant peu supervisés et peu surveillés, ces adolescents se retrouvent dans des contextes où ils sont plus susceptibles de fréquenter d'autres pairs également délinquants et de former des liens avec eux. En retour, ces relations sociales vont favoriser une augmentation des comportements problématiques via un processus d'entraînement à la déviance qui se déroule durant les interactions sociales et où les jeunes délinquants s'encouragent les uns les autres à émettre de tels comportements (*deviancy training*; Dishion et al., 1996). Dishion et McMahon (1998) définissent la supervision parentale comme l'ensemble des comportements déployés par les parents pour surveiller et s'informer des déplacements, des activités et du fonctionnement de leur enfant hors du foyer. Ces auteurs soutiennent que les stratégies utilisées par les parents pour exercer cette supervision et les objectifs qu'ils poursuivent varieraient selon l'âge de l'enfant.

4.2. Nouvelle conceptualisation de la supervision parentale

Kerr et Stattin (2000; Stattin et Kerr, 2000) ont mis en évidence le fait que les instruments auparavant utilisés pour mesurer la supervision parentale n'incluaient que des énoncés portant sur l'*information* que les parents détenaient sur les activités, fréquentations et déplacements de leur enfant (p.ex. « À quel point tes parents savent-ils ce que tu fais durant tes temps libres?; ... avec qui tu es? ... où tu es? »). Ils ont souligné l'écart entre les énoncés utilisés qui portaient sur les connaissances parentales (i.e., informations) au sujet des activités sociales de leur enfant (donc le *résultat* de la supervision) et la prétention des chercheurs de mesurer les comportements de supervision effectués par les parents (*l'action* de superviser). Kerr et Stattin ont alors soutenu que les résultats et les conclusions des écrits scientifiques devaient donc être entièrement réinterprétés

sous l'angle des connaissances parentales. Selon eux, la question revient alors à déterminer comment les parents obtiennent ces connaissances? Quelles sont leurs sources?

4.3. Les sources des connaissances parentales

Les parents peuvent obtenir de l'information de la part de toute autre personne de l'entourage de leur enfant, notamment de ses amis ou d'autres adultes qui le côtoient (p.ex. enseignants, parents d'amis). Les informations obtenues auprès de ces personnes contribuent aux connaissances parentales, mais cette voie est généralement considérée comme une source indirecte.

Kerr et Stattin (2000; Stattin et Kerr, 2000) ont proposé trois sources directes d'information liées à la supervision parentale. Les parents peuvent poser des questions à leur enfant sur ses activités et fréquentations (sollicitation parentale). Les enfants peuvent partager spontanément ces informations de manière volontaire et sans contraintes (autorévélation de l'enfant). Enfin, les parents peuvent également obtenir des informations grâce au contrôle parental. Lorsque les parents instaurent un ensemble de règles auxquelles leur enfant doit se conformer (p.ex. : couvre-feu, activités permises, etc.), ils détiennent alors forcément plus d'informations sur les activités et fréquentations de leur enfant. Cette source de connaissances est généralement exclue lorsqu'on s'intéresse à la communication parent-enfant, puisque le contrôle parental permet aux parents d'obtenir des informations sans être obligés de parler avec leur enfant.

Des études ont été menées auprès d'adolescents pour déterminer laquelle(s) parmi ces trois sources contribuait aux connaissances parentales. Kerr et Stattin ont montré que l'autorévélation de l'enfant était la source qui contribuait le plus aux connaissances parentales, alors que les deux autres sources y contribuaient très peu. En d'autres mots, les parents sont informés parce que leur adolescent partage spontanément des informations avec eux, sans qu'ils n'aient besoin de lui demander. Ce résultat a été reproduit de nombreuses fois dans différents pays (Eaton et al, 2009; Keijsers et al., 2010; Kerr et al., 2010; Soenens et al., 2006; Vieno et al., 2009).

Des différences selon le genre émergent des études menées auprès d'adolescents. Lorsqu'il s'agit de filles, les parents auraient tendance à faire plus de sollicitation et ils auraient plus de connaissances que dans le cas des garçons (Kerr et Stattin, 2000; Masche, 2010; Pettit et al., 2007;

Willoughby et Hamza, 2011). Les filles s'autorévéleraient aussi davantage que les garçons (Smetana et al., 2006). En ce qui a trait à l'évolution de ces dimensions au cours de l'adolescence, pour les filles, une diminution de la sollicitation et de l'autorévélation au début de l'adolescence (12 à 14 ans), suivie d'une augmentation (14 et 19 ans), sont observées. Pour les garçons, la sollicitation demeure stable, mais une diminution de l'autorévélation est observée au début de l'adolescence. Enfin, les connaissances parentales diminuent durant l'adolescence, mais cette diminution est plus marquée pour les garçons (Keijsers et al., 2010; Keijsers et Poulin, 2013).

Qu'en est-il de la période scolaire? Est-ce que les dynamiques de communication parent-enfant observées à l'adolescence pourraient prendre racine plus tôt dans le développement de l'enfant? Plusieurs auteurs ont suggéré la possibilité que ces dynamiques se déploient dès la période scolaire (Crouter et Head, 2002; Dishion et McMahon, 1998; Kerr et Stattin, 2000). Cependant, on en sait très peu sur la façon dont les parents parlent avec leur enfant de sa vie sociale avant l'âge de 10 ans. Une des raisons qui pourrait expliquer le manque d'études sur ces questions à l'âge scolaire serait l'absence d'instruments permettant de mesurer adéquatement les connaissances parentales, la sollicitation parentale et l'autorévélation de l'enfant à l'âge scolaire.

4.4. La mesure des connaissances parentales et de ses sources à l'âge scolaire

Stattin et Kerr (2000; Kerr et Stattin, 2000) ont conçu et validé un questionnaire permettant de mesurer les connaissances parentales (9 items; p.ex. « Savez-vous ce que fait votre enfant durant ses temps libres? »), la sollicitation parentale (5 items; p.ex. « Durant le dernier mois, à quelle fréquence avez-vous initié une conversation avec votre enfant au sujet de ses temps libres? »), l'autorévélation de l'enfant (5 items; p.ex. « Est-ce que votre enfant vous parle spontanément de ses amis, ceux qu'il côtoie, son opinion et ses sentiments à propos de divers sujets? ») et le contrôle parental (6 items; p.ex. « Votre enfant doit-il vous demander la permission avant de sortir de la maison les soirs de semaine? »). Cet instrument a par la suite été abondamment utilisé dans les études menées auprès d'adolescents (Handsuh et al., 2020). Il n'existe toutefois pas d'instrument équivalent adapté à la réalité des enfants d'âge scolaire. Adapter les énoncés de l'instrument de Kerr et Stattin (2000) à la période scolaire, puis en vérifier les propriétés psychométriques, serait donc une étape préalable nécessaire à l'examen de ces phénomènes à cette période du développement. Une telle adaptation devrait tenir compte du contexte social et familial particulier

de l'âge scolaire et des comportements qui sont attendus à cette période. Par exemple, les parents d'un enfant de 1^{re} année peuvent le questionner sur ses amis du service de garde, plutôt que sur les personnes qu'il fréquente le soir et hors de la maison (à l'adolescence).

5. Liens entre les connaissances parentales, leurs sources et les problèmes de comportements

Il est aujourd'hui bien établi que la supervision parentale est négativement associée à diverses formes de comportements problématiques à l'adolescence, notamment la délinquance et la consommation de psychotropes (DiClemente et al., 2001; Hoeve et al., 2009; Ryan et al., 2015). Lorsqu'ils ont proposé une reconceptualisation de la supervision parentale, Kerr et Stattin (2000; Stattin et Kerr, 2000) ont également examiné les liens entre les connaissances parentales et ses sources (sollicitation parentale, contrôle parental et autorévélation de l'enfant), d'une part, et les problèmes de comportement de l'adolescent, d'autre part. Plusieurs autres d'autres études ont également examiné ces liens dans les années suivantes (Dillon et al., 2008; Eaton et al., 2009; Keijsers et al., 2009; Soenens et al., 2006; Vieno et al., 2009). Dans l'ensemble, ces travaux montrent que les connaissances parentales sont négativement associées aux problèmes de comportement. De plus, parmi les sources de ces connaissances, l'autorévélation est celle qui est la plus fortement (et négativement) associée aux problèmes de comportements. Plus spécifiquement, les adolescents qui se révèlent de manière spontanée à leurs parents manifestent moins de comportements problématiques (Keijsers et al., 2009; Kerr et al., 2010). Les résultats concernant la sollicitation parentale sont toutefois un peu contradictoires d'une étude à l'autre. Certaines études indiquent qu'elle est associée à une diminution des problèmes de comportement (Laird et al., 2010), alors que d'autres rapportent un lien avec une augmentation des comportements problématiques (Kerr et al., 2010; Kiesner et al., 2009). D'autres études encore ne rapportent aucun lien direct entre ces variables (Bendezù et al., 2018; Keijsers et al., 2010). En somme, l'ensemble de ces résultats montre qu'en s'autorévélant, les adolescents jouent un rôle actif dans la communication avec leurs parents, et que cette autorévélation exercerait un effet protecteur pour leur développement.

Toutefois, la plupart des études recensées précédemment sont basées sur des devis transversaux et les rares études longitudinales disponibles n'incluent que deux prises de mesure. Or, le modèle

transactionnel (Sameroff, 1975) soutient que le développement des problèmes de comportements chez l'enfant serait le résultat d'échanges *réciroques* (bidirectionnels) entre les parents et les enfants (Lytton, 1990). Ainsi, les parents réagissent aux comportements de l'enfant en modifiant leur façon d'intervenir auprès de lui, puis ce dernier va en retour modifier son comportement suite aux réactions de ses parents, et ainsi de suite suivant l'historique de leur relation.

L'examen des liens bidirectionnels entre les dimensions de la communication parent-enfant et les comportements (problématiques) de l'enfant requière le recours à un devis longitudinal dans lequel chacune des variables est mesurées à au moins deux occasions. Un tel devis permet de décrire les liens concomitants (au même temps de mesure) et croisés (entre les temps de mesure) entre les variables, ce qui permet de préciser la direction des effets observés. L'utilisation de ce type de devis à l'adolescence a montré des liens réciroques négatifs entre les connaissances parentales et les problèmes de comportements (Willoughby et Hamza, 2011). D'autres études ont également montré des liens réciroques négatifs et au même temps de mesure (effet concomitant) entre l'autorévélation et les problèmes de comportements (Frijns et al., 2010; Kiesner et al., 2009; Keijsers et al., 2010; Kerr et al., 2010).

Quelques études ont également investigué ces questions à la période scolaire. Pardini, Fite et Burk (2008) ont examiné les liens bidirectionnels entre les pratiques parentales, un score global qui incluait entre autres la sollicitation, et les problèmes de comportement de l'enfant. Ils ont montré que les problèmes de comportement prédisent une diminution de la sollicitation parentale entre 6 et 16 ans, mais pas l'inverse. Patrick et al. (2005) ont observé une diminution de l'autorévélation et de la sollicitation entre 9 et 10 ans dans les familles où les enfants qui présentaient des problèmes de comportement lors de leur entrée à l'école. Toutefois, cette étude a combiné les scores de sollicitation et d'autorévélation en une seule variable nommée « supervision ». Enfin, Racz et al. (2019) ont montré que les problèmes de comportements dès l'entrée à l'école sont associés à plus d'autorévélation des enfants entre 9 et 17 ans. Selon ces auteurs, l'augmentation de l'autorévélation chez les enfants présentant plus de problèmes de comportements serait due à leurs difficultés à réguler leur impulsivité et leurs comportements oppositionnels. Ces enfants auraient donc tendance à accroître leur communication (aversive) dans le temps avec leurs parents comparativement aux autres enfants.

En somme, il émerge que les problèmes de comportements sont associés négativement et de manière longitudinale à l'autorévélation de l'enfant (et inversement) durant l'adolescence. Toutefois, les études effectuées durant la période scolaire ne permettent pas de tirer de conclusions aussi claires en raison de leur rareté, de la diversité des échantillons utilisés (enfants et adolescents âgés de 6 à 17 ans) et de l'opérationnalisation des variables de supervision.

5.1. Distinguer les effets de trait des effets intra familiaux

Depuis les recommandations de Racz et McMahon (2011), les chercheurs ont examiné la direction des liens entre les dimensions de la supervision et les problèmes de comportements à partir de mesures répétées de ces phénomènes (devis longitudinaux). Toutefois, ils ont surtout employé des modèles statistiques qui décrivent des tendances de groupe, bien que ce domaine d'étude vise à décrire des processus qui surviennent au sein de chaque famille. Les familles diffèrent entre elles sur de nombreuses caractéristiques relativement stables qui peuvent influencer les processus de la communication parent-enfant (Racz et McMahon, 2011; Liu et al., 2020). L'utilisation de tendances de groupes peut ainsi fausser la compréhension des processus survenant *dans* chaque famille, surtout si les résultats obtenus n'excluent pas l'effet potentiel des différences *entre* les familles (paradoxe de Simpson; Kievit et al., 2013).

Keijsers (2016) a mis en lumière l'importance de vérifier avec précision que les liens entre la sollicitation parentale, l'autorévélation de l'enfant et les problèmes de comportement de l'enfant représentent des processus qui surviennent *dans* la famille en isolant l'effet des caractéristiques propres à *chaque* famille (effet de trait). Elle a proposé l'utilisation de modèles statistique permettant de distinguer les effets intra familiaux (processus de la communication) des effets dus aux différences entre les familles (effet de trait). Le modèle autorégressif croisé avec ordonnée à l'origine aléatoire (RI-CLPM) peut être utilisé à cette fin.

Jusqu'ici, quelques études ont utilisé le modèle RI-CLPM durant l'adolescence pour examiner les liens entre les comportements des parents (sollicitation et contrôle parental) et les problèmes de comportement (Crocetti et al., 2016; Rekker et al., 2017; Vaughan et al., 2022), ou l'autorévélation des enfants en lien avec la relation parent-enfant (Dietvorst et al., 2018; Rote et al., 2020). Seuls deux études ont employé ce modèle pour examiner les liens entre la sollicitation parentale,

l'autorévélation de l'enfant et les problèmes de comportements (Kapetanovic et al., 2019; Keijsers, 2016). Toutefois, ces études ont utilisé des échantillons d'adolescents et leurs résultats sont contradictoires concernant les processus intra familiaux. Keijsers (2016) n'a rapporté aucun lien entre ces variables au niveau intra familial, alors que Kapetanovic et al. (2019) ont rapporté un lien réciproque négatif entre l'autorévélation et les problèmes de comportements.

À notre connaissance, aucune étude n'a examiné les liens entre ces variables durant la période scolaire en distinguant spécifiquement les effets intra familiaux des différences entre les familles. Les résultats obtenus dans les études longitudinales durant la période scolaire méritent donc d'être reconsidérés à l'aide d'échantillons et de variables mieux définis, tel que mentionné plus haut, mais aussi d'être analysés à l'aide d'une stratégie statistique plus sophistiquée et précise.

6. Objectifs de la thèse

Cette thèse doctorale examine la communication parent-enfant au sujet de la vie sociale des enfants durant la période scolaire. Les liens que les dimensions de ce type de communication (connaissances parentales, sollicitation parentale, autorévélation de l'enfant) entretiennent entre elles et avec les problèmes de comportement ont abondamment été documentés à l'adolescence. Cependant, on en sait très peu au sujet des liens entre ces variables durant la période scolaire.

Le premier objectif de la thèse consiste à examiner les propriétés psychométriques d'un nouvel instrument mesurant les connaissances parentales, la sollicitation parentale et l'autorévélation de l'enfant à l'âge scolaire. L'instrument a été conçu en adaptant les items développés par Kerr et Stattin (2000) afin qu'ils reflètent la réalité sociale d'enfants d'âge scolaire. Puisqu'il s'agit d'adapter un instrument existant, la structure factorielle est examinée à l'aide d'analyses confirmatoires. De plus, puisque qu'un des objectifs de la thèse (voir Objectif 2) consiste à examiner le changement sur ces dimensions dans le temps, l'analyse factorielle confirmatoire est menée de manière longitudinale. Enfin, des analyses d'invariance des échelles sont également menées selon le statut socioéconomique de la famille, le statut d'immigration de la mère et le genre de l'enfant.

Le deuxième objectif vise à décrire les changements développementaux pour les connaissances parentales, la sollicitation parentale et l'autorévélation de l'enfant entre la 1^{re} et la 4^e année de l'école primaire. Il est attendu que les connaissances parentales diminuent légèrement entre la 1^{re} et la 4^e année à mesure que les informations à échanger sur la vie sociale de l'enfant augmentent en quantité et en complexité (Collins et Madsen, 2019). Il est aussi attendu que la fréquence des comportements de sollicitation parentale soit élevée en 1^{re} année et qu'elle diminue progressivement. Enfin, il est attendu que l'autorévélation de l'enfant soit faible en 1^{re} année puis qu'elle augmente dans le temps, alors que les capacités verbales et de gestion de l'information des enfants s'améliorent (Stafford, 2003). Des différences sont attendues selon le genre de l'enfant; les parents de filles feraient plus de sollicitation et détiendraient plus de connaissances que ceux des garçons, tel qu'observé à l'adolescence (Racz et McMahon, 2011).

Le troisième objectif porte sur l'évolution de la contribution de la sollicitation parentale et de l'autorévélation de l'enfant aux connaissances parentales entre la 1^{re} et la 4^e année. Kerr et Stattin (2000) ont montré que l'autorévélation est la plus importante source de connaissances parentale durant l'adolescence, un résultat reproduit à maintes reprises à l'adolescence sans égard au genre de l'adolescent ni du statut socioéconomique de sa famille (Liu et al., 2020; Racz et McMahon, 2011). Il est donc attendu que l'autorévélation soit la principale source d'informations et que cette contribution se maintienne entre la 1^{re} et la 4^e année, comme à l'adolescence. Il est aussi attendu que la sollicitation contribue aux connaissances parentales, mais que cette contribution diminue entre la 1^{re} et la 4^e année à mesure que les parents s'appuient davantage sur les révélations de leur enfant et que ce dernier développe sa capacité à gérer les informations fournies à ses parents (Bumpus et Hill, 2008). L'effet du genre de l'enfant et du statut socio-économique de la famille seront également contrôlés.

Le quatrième objectif de la thèse vise à examiner les liens bidirectionnels entre la sollicitation parentale, l'autorévélation de l'enfant et les problèmes de comportement de l'enfant entre la 1^{re} et la 4^e année du primaire. Les effets des processus intra familiaux seront distingués de l'effet des différences entre les familles, ce qui permet de vérifier que les liens rapportés ne représentent pas des effets imputables à des caractéristiques familiales stables ou à une variable modératrice, plutôt qu'à des processus dynamiques survenant au sein de chaque famille. À cette fin, les liens entre ces

trois variables, mesurées annuellement de la 1^e à la 4^e année, sont examinés simultanément dans un seul modèle permettant de séparer la variance intra individuelle (effets intra familiaux) de celle due aux effets de trait (différences inter familiales). Concernant cet objectif, plusieurs hypothèses sont émises. Premièrement, il est attendu que des effets de trait émergent comme à l'adolescence (Keijsers, 2016). Plus spécifiquement, les familles où les parents font plus de sollicitation et les enfants plus d'autorévélation seraient celles où les enfants présentent le moins de problèmes de comportements. Deuxièmement, il est attendu que des effets intra familiaux émergent de manière concurrente, mais également dans le temps. Il est donc anticipé que des liens négatifs émergent entre l'autorévélation et les problèmes de comportement à chaque temps de mesure, et que des liens positifs soient observés entre la sollicitation et l'autorévélation. La troisième hypothèse est que les problèmes de comportement prédiront une diminution de la sollicitation dans le temps, un phénomène rapporté durant la période scolaire (Pardini et al., 2008). Il est aussi anticipé que l'autorévélation prédira une réduction des problèmes de comportements dans le temps, ce qui serait cohérent avec les processus observés durant l'adolescence (Kapetanovic et al., 2019). L'effet du genre de l'enfant et du statut socioéconomique de la famille seront contrôlés.

Les objectifs 1, 2 et 3 sont couverts dans un premier article scientifique, alors que l'objectif 4 est traité dans un second article. Les deux articles sont réalisés à partir de la même base de données comprenant des données collectées annuellement auprès des mères et de l'enseignant de l'enfant de la 1^e à la 4^e année de l'école primaire.

CHAPITRE II

DEVELOPMENTAL CHANGES IN MOTHERS' PERCEPTION OF KNOWLEDGE, SOLICITATION, AND CHILD DISCLOSURE DURING MIDDLE CHILDHOOD

Desmarais, C., & Poulin, F. (2023). Developmental changes in mothers' perception of knowledge, solicitation, and child disclosure during middle childhood. *Social Development*, 32(3), 1075-1091. <https://dx.doi.org/10.1111/sode.12665>

RÉSUMÉ

Tel que conceptualisé par Kerr et Stattin (2000), les parents peuvent questionner leur enfant (sollicitation) ou recevoir des informations fournies volontairement par celui-ci (autorévélation). À l'adolescence, l'autorévélation est la principale source de connaissances parentales, mais on ignore si c'est également le cas avant l'âge de 10 ans. Nous avons donc examiné 1) la structure factorielle d'un instrument adapté à la période scolaire, en mesurant la perception des mères de leurs connaissances, de la sollicitation parentale et l'autorévélation des enfants ; 2) l'évolution de ces dimensions au cours de la période scolaire; et 3) la contribution respective de la sollicitation et de l'autorévélation aux connaissances parentales entre les âges de 6 et 10 ans. Les mères de 793 élèves du primaire (61,5 % de garçons, 80,2 % d'enfants nés au Canada) ont rempli un questionnaire chaque année, de la 1^{re} à la 4^e année du primaire. Une analyse factorielle confirmatoire multiniveaux a confirmé la structure de l'instrument à chaque temps de mesure. Les analyses de la courbe de croissance ont montré que le niveau de connaissances des mères a légèrement diminué entre la 1^{re} et la 4^e année. Concernant la sollicitation parentale et l'autorévélation de l'enfant mesurées par les mères, des interactions selon le genre ont émergé. La sollicitation a diminué chez les mères de filles mais est restée stable pour les garçons, tandis que l'autorévélation a diminué chez les filles et a augmenté chez les garçons durant la période étudiée. L'autorévélation est donc l'une des principales sources des connaissances parentales des mères, indépendamment de l'âge et du sexe de l'enfant durant la période scolaire.

ABSTRACT

As formulated by Kerr and Stattin (2000), parents can actively seek knowledge (solicitation) or receive information provided willingly by the child (disclosure). In adolescence, disclosure is the main source of parental knowledge, but its importance may take root earlier in the course of development. We examined: 1) the factor structure of an instrument adapted for middle childhood measuring maternal perception of knowledge, solicitation, and children's self-disclosure; 2) changes in these dimensions over middle childhood; and 3) the respective contribution of solicitation and disclosure to parental knowledge. The mothers of 793 elementary school students (61.5% boys, 80.2% Canadian-born) completed a questionnaire annually from Grades 1 to 4.

Multilevel confirmatory factor analysis confirmed the instrument's structure at all time points. Growth curve analyses showed that mothers' perception of knowledge slightly declined from Grades 1 to 4. With respect to mothers' perceived parental solicitation and child disclosure, gender interactions emerged. Solicitation declined for girls but remained stable for boys, whereas disclosure declined for girls but increased for boys over time. In addition, mothers' perception of disclosure is one of the main sources of maternal knowledge regardless of age and gender in middle childhood.

Keywords: mother-child communication, maternal knowledge, child disclosure, parental solicitation, child social development.

2.1. Introduction

During middle childhood, children develop an increasingly large network of peers and spend more time with them (Collins & Madsen, 2019). Consequently, parents need to support their children in learning social skills by monitoring their integration into peer groups, offering advice and discussing related issues (Ladd & Parke, 2021). This parental support primarily occurs during their conversations with the child about their activities outside the home. Numerous studies focused on this type of communication have examined parental monitoring in adolescence (Keijsers & Poulin, 2013). However, such studies of the middle childhood period are rare, probably due to the lack of a suitable measurement instrument for this age group. The current study used a new instrument that measures mothers' perceptions of two dimensions of parent-child communication about activities outside the home (parental solicitation and child self-disclosure) and their outcome (parental knowledge). Repeated annual administration of this instrument to mothers of elementary school students from Grade 1 to 4 allowed us to examine changes in these three constructs and determine the contribution of solicitation and self-disclosure to parental knowledge. Mothers' perceptions were collected because mothers usually take on more child-related responsibilities than fathers in opposite-sex couples during middle childhood (Renk et al., 2003) and are generally more accessible to their child during weekdays (Keown & Palmer, 2014).

2.1.1. Developmental Changes during Middle Childhood

Middle childhood is characterized by the acquisition of new cognitive and social skills that will shape the parent-child relationship. More specifically, children develop new communication skills, such as the growing ability to adapt their speech depending on the interlocutor, emotional masking, conflict resolution skills, and knowledge of context-specific social norms (Huston & Ripke, 2006; Stafford, 2003). Furthermore, upon entering school, time spent with parents decreases in favor of time spent with peers and adults with whom children are not related (Collins & Madsen, 2019). In addition to schooling, many children engage in organized afterschool activities outside the home (Vandell et al., 2022).

These developmental changes make children's social interactions with peers increasingly complex. Parents must then rise to the new challenges faced by their children by modulating their parenting discourse and practices to support them in becoming autonomous in managing their peer relationships (Stafford, 2013). Given that children's daily activities increasingly take place away from their parents, parent-child conversations thus become invaluable opportunities for the dyad to exchange feedback while providing information to allow parents to play an advisory role (Parke & Ladd, 2016).

2.1.2. Parent-child Conversations and Parental Knowledge

Parents' conversations with their children about their daily activities outside the home might focus, for example, on peer conflict management, how to avoid intimidation, or friendship formation and maintenance. These exchanges are a type of "decontextualized discussions" (Lollis, Ross, & Tate, 1992). Children then apply what they learn from these discussions to their peer relationships. Parent-child conversations also allow children to develop emotional and cognitive self-regulation through feedback from the parents (Collins, 2002). However, this form of intervention requires that parents be aware of their child's social difficulties or challenges. How do parents acquire such knowledge?

According to Kerr and Stattin (2000), parental knowledge comes from different sources one of which is parents' conversations with their child. These conversations can be initiated by the parent

asking questions (parental solicitation) or by the child spontaneously disclosing information about his activities (self-disclosure). Studies conducted with adolescents have clearly shown that parental knowledge relative to out-of-home activities is derived primarily from adolescent self-disclosure (Liu, Chen, & Brown, 2020). However, it remains unknown whether these findings also apply to middle childhood or if the flow of information about the child's social activities would more likely occur through parental solicitation.

Bumpus and Hill (2008) emphasize that the ability of school-aged children to manage the information they pass on to their parents should not be underestimated. For example, Mishna, Pepler, and Wiener (2006) report that more than half of the parents in their sample would have been unaware that peers were victimizing their child if their child had not disclosed it. Children also show an increasing willingness to cooperate and negotiate with their parents (Kerns, Aspelmeier, Gentzler, & Grabill, 2001) and a gradual decrease in their authority beliefs (Laird & Marrero, 2011). As a result, these factors increasingly influence their exchanges with their parents, a tendency that continues through adolescence (Keijsers & Poulin, 2013). Presently, no longitudinal information is available on the stability or variation over time of children's self-disclosure behaviors, their parents' solicitation efforts, and the resulting parental knowledge, nor how these processes unfold during verbal exchanges in the parent-child dyad (Bumpus & Hill, 2008).

2.1.3. Characteristics of Parent-Child Communication during Middle Childhood

Parent-child communication is a two-way process that allows for the co-regulation of the dyad and the achievement of parenting goals (Stafford, 2013). According to Olson, Waldvogel, and Schlieff (2019), family functioning relies on closeness, flexibility, and communication, three essential skills that allow the family to negotiate developmental changes during childhood. Information shared within the family also provides greater relational satisfaction among family members (Finkenauer, Engels, Branje, & Meeus, 2004) and more contextually appropriate parenting interventions (Stafford, 2003). As stated earlier, conversations between parent and child about the child's daily activities outside the home represent an opportunity for the dyad to exchange useful information about the child's functioning and to co-construct a relationship based on reciprocity.

Previous studies conducted during middle childhood mostly investigated parent-child conversations from three perspectives: their influence on the child's social behaviors, the emotional content of the exchanges, and parental guidance (see review by Laird, Pettit, Mize, Brown, & Lindsey, 1994). Specifically, Keown and Palmer (2014) identified the topics of conversations discussed by fathers, mothers, and boys during middle childhood. Conversations about people (family members, peers, etc.) were the most frequent, and the child's daily activities (academic, sports, and leisure) were the second most discussed topic. However, they did not document the content of specific exchanges between mother and child about activities outside the home, specifically with peers (e.g., activities, friends' characteristics), nor the directionality of the information flow. These authors also pointed out that mothers spend more time directly engaging with their child during weekdays, whereas fathers have more limited time and are mostly accessible to their child during weekends. Also, fathers' conversations with their sons are more limited to sports and physical activities compared to those with mothers. However, Bumpus and Hill (2008) note the lack of research on parents' perceptions of their exchanges with the child and the knowledge they gain about the child's daily activities. Mothers' perception of monitoring related constructs during childhood must be documented as their perspective on parent-child communication processes could later influence their parenting behaviors. For example, Tremblay-Pouliot and Poulin (2021) found that mothers use their knowledge of their children's activities outside the home to adjust their monitoring efforts at all levels of reported parental knowledge during adolescence.

2.1.4. Children's Gender Differences

Gender is a major structuring element of socialization in middle childhood (Rose & Smith, 2018). School-aged children prefer to interact with same-gender peers, and boys' and girls' social worlds (activities, interaction patterns, etc.) differ in several key aspects (Rose & Rudolf, 2006). For example, school-aged girls typically master language's pragmatic and social components better and faster than boys (Bornstein, Hahn, & Haynes, 2004; Leaper & Smith, 2004). In addition, adults generally evaluate girls' social skills more positively than those of boys (Bouchard, Coutu, & Landry, 2012), which subsequently affects their gender-specific socialization behaviors. Parents also use more of an affiliative communication style (focused on the other and encouraging the

interlocutor's involvement in the conversation) with boys and an assertive communication style (focused on oneself and aiming to influence the interlocutor) with girls (Shinn & O'Brien, 2008).

These gender differences in socialization could impact parent-child conversation during middle childhood. Adolescents and their parents report that girls disclose more than boys, that parents of girls solicit more, and that they have greater knowledge of their activities than parents of boys (Liu, Chen, & Brown, 2020; Racz & McMahon, 2011). Smetana et al. (2006) also found that girls would disclose more readily to their mothers than boys. Furthermore, although parental knowledge and self-disclosure decline with age for all adolescents, this decline is more pronounced for boys (Keijsers, Branje., Frijns, Finkenauer, & Meeus, 2010). However, there is no gender difference in the contribution of solicitation and self-disclosure to parental knowledge (Liu, Chen, & Brown, 2020; Racz & McMahon, 2011). Thus, when attempting to document parents' information acquisition strategies about children's daily lives, studies must consider children's gender. Measurement invariance should also be assessed for socioeconomic and immigration statuses to determine the psychometric equivalence of the construct prior to testing mean differences across groups (boys and girls) and across time (Putnick & Bornstein, 2016).

2.1.5. Purpose of the Study

The first objective of this study was to verify the factorial structure of a novel instrument, inspired by the one developed by Kerr and Stattin (2000), intended to measure mothers' perceptions of knowledge and two of its sources (solicitation and disclosure) in middle childhood. We also tested the instrument's invariance on socioeconomic status, immigration status, and the child's gender.

The second objective was to describe the changes observed in solicitation, disclosure, and knowledge using annual assessments from Grades 1 to 4. As their child enters elementary school, parents should be mindful to keep track of their child's social functioning. We expected that solicitation would be high in Grade 1, gradually decreasing with time as children's social world and interactions increase in complexity (Collins & Madsen, 2019). Further, Keijsers et Poulin (2013) showed that solicitation gradually decreases in adolescence, suggesting that parents adapt to their child's growing social autonomy, a trend that should be initiated during middle childhood (Bumpus & Hill, 2008). We expected self-disclosure to be low in Grade 1 and increase over time.

Middle childhood is marked by an increase in children's verbal skills and ability to manage the nature and quality of the information they communicate (Stafford, 2003), which promotes an increasing ability to self-disclose. Finally, we expected that knowledge would slightly decrease with age. During middle childhood, children's activities and social interactions become more varied and occur mostly outside the family home (Collins & Madsen, 2019). This increases the volume of information to be shared as the mothers spend less time with their children.

We expected some gender differences as well. Based on previous studies (Liu, Chen, & Brown, 2020; Racz & McMahon, 2011; Keijsers et al., 2010), it is likely that mothers of girls would solicit more information and have more knowledge than mothers of boys.

The third objective was to examine how much solicitation and disclosure contributed to knowledge and whether their contribution varied from Grades 1 to 4. As shown in adolescence (Liu, Chen, & Brown, 2020), we initially anticipated that disclosure would be the main source of parental knowledge. During this period, the children's ability to manage information improves (Bumpus & Hill, 2008) as their social lives become increasingly complex and they face many social situations for the first time. As they enter school, children would gradually become more efficient in reporting any new social challenges their parents might not foresee. As stated previously, children must often voluntarily inform adults of their social difficulties as they may be unknown to them (Mishna, Pepler, & Wiener, 2006). Thus, we also expected solicitation to contribute progressively less to knowledge from Grades 1 to 4 as parents might rely more and more on their child's disclosure to acquire new information. Finally, the moderating effect of gender on these associations was explored. All the analyses control for socioeconomic status (SES) as many studies found differences in reported parental knowledge in high versus low SES families (Racz & McMahon, 2011).

2.2. Method

2.2.1. Participants

Participants came from a sample of 1,038 kindergartners (62% boys) recruited from three consecutive cohorts in 43 elementary schools of a school board district in the Greater Montreal

Area (Canada). Parents gave their written consent, and children gave verbal acquiescence in the classroom. The sample recruited participated in a larger research project on the impact assessment of a violence and school dropout prevention program (Poulin et al., 2013). At the start of the study, 72% of the children lived with their biological parents. These families were from a wide range of socioeconomic levels. The average annual income was \$60,900. Annual income was less than \$20,000 for 7% of the families and more than \$100,000 for 18%. The majority of parents in the sample had completed high school (69.1% of mothers and 64.0% of fathers). Most families were Canadian born (84.0%), with the remaining families being first-generation immigrants (3.3% Africa; 0.3% USA; 1.2% Asia; 1.8% Caribbean; 4.2% Europe; 2.0% Latin America; 3.2% Middle East).

Mothers were asked to complete the questionnaire used in this study each year from Grade 1 through Grade 4. The analyses ($n = 793$; 61.5 % boys) included participants who contributed data at least one of the four-time points. Mothers in the retained sample had more schooling, $t(243.17) = 2.11, p < .05$, higher family income, $t(253.45) = 4.907, p < .001$, and were older when they had their first child, $t(240.28) = 3.75, p < .001$, compared with mothers excluded from the sample ($n = 245$). The retained families did not differ from excluded families in mothers' immigration status ($\chi^2(1) = .863, p = .353$).

2.2.2. Procedure

Mothers completed a questionnaire in French in May each school year. The teachers received the questionnaires and then forwarded them to mothers in the students' school bags. Mothers returned the questionnaires to teachers in sealed envelopes. A research assistant went to collect them at the schools. Mothers received a gift certificate as a token of appreciation for their participation each year. The Université du Québec à Montréal Research Ethics Board approved the project.

2.2.3. Instrument

The Demographic Questionnaire included items on child's sex, mothers' and child's date of birth. The mothers were also asked to report on their immigration status ("What is your country of birth? If other than Canada, how long have you lived in Canada (in years)?"). Family annual income was

measured on a 10-point scale ranging from under \$20 000 to \$100 000 and over. Finally, mothers were asked to report their highest completed level of education. In the province of Quebec, Canada, high school is completed in grade 11, after which students then transition to CEGEP (college) which lasts 2 years for a preparation cursus toward university, or three years for a professional degree. This variable was split into four categories: 1 = no diploma, 2 = high school or vocational diploma, 3 = college studies, 4 = university studies.

The Parent-Child Communication Scale intends to measure mothers' perceptions of parental knowledge, parental solicitation, and child disclosure. Mothers received instructions: "Circle the number corresponding to the answer that, in your opinion, best describes your situation" (free translation from French). The possible answers were on a five-point Likert scale: 1 = not at all; 2 = a little; 3 = moderately; 4 = a lot; 5 = completely.

Kerr and Stattin's measure (2000; Stattin & Kerr, 2000) inspired the questionnaire's items, bearing in mind the context specific to elementary-school children, which differs from the one specific to adolescents. For example, parents of children in Grade 1 might solicit information about their games and behavior with their peers in the schoolyard, whereas parents of adolescents might ask them about what they do with their friends in the evening.

Parental Knowledge. Three items measured parental knowledge. These items were: "You know where your child is when he or she plays with one or more friends someplace other than at home." (Item 1), "You know what your child does when he or she plays with one or more friends someplace other than at home." (Item 2), and "You know which friends your child is with when he or she plays with one or more friends someplace other than a home." (Item 3).

Parental solicitation. The parental solicitation measure comprised four items. These items were: "You ask your child about his or her friends." (Item 4), "You ask your child to tell you about his or her classmates or the other kids in childcare." (Item 5), "You ask your child to tell you about his or her day at school." (Item 6), and "You start conversations with your child about what he or she does in his or her free time." (Item 7).

Child Self-Disclosure. Three items formed the child self-disclosure measure. These items were: “Your child tells you about what he or she did outside the home (e.g., at childcare services, at school, at a friend’s house).” (Item 8), “Your child tells you about school (e.g., how he or she is doing in different subjects, relationships with teachers).” (Item 9), and “Your child tells you about his or her friends of his or her own volition (e.g., who are the friends he or she hangs out with, what they do).” (Item 10).

2.2.4. Data Analysis Plan

We used a multilevel confirmatory factor analysis (MCFA) using MPlus 7.11 (Asparouhov & Muthén, 2014) to verify the instrument’s factor structure (Objective 1) on the scores obtained for the ten items at each time point. The purpose of this analysis was to determine whether the factor structure remained stable across Grades 1 to 4 (Wu, Lin, Nian, & Hsiao, 2017). More specifically, it verifies whether the items measured the three dimensions constructs uniformly (inter-subject level) and at all time points (intra-subject level; Surh, 2006). To assess the model’s goodness of fit, the Comparative Fit Index, the Tucker-Lewis Index, the RMSEA index, and the SRMR index (Level 1 and Level 2) are used (Hu & Bentler, 1999).

Measurement invariance tests were also performed using R software and lavaan packages (R Core Team, 2021; Rosseel, 2012) to compare scale measurement invariance by child’s gender, families’ socioeconomic status, and mothers’ immigration status. According to conventions and best practices (Putnick & Bornstein, 2016), we followed the four main steps for testing invariance. We tested configural invariance (Model 1; pattern equivalence of free and fixed loadings on the factors), metric invariance (Model 2; equivalence of the item loadings on the factors), scalar invariance (Model 3; equivalence of item intercepts), and strict invariance (Model 4; similarity of the sum of specific variance and the error variance across groups). Model 2 was compared to Model 1, Model 3 to Model 2, and Model 4 to Model 3 to determine their respective fit to the data. For all comparisons showing that invariance was not supported, we investigated individual sources of non-invariance and then tested adjusted models to determine partial invariances. Groupings by child’s gender (boys, $n = 487$; girls, $n = 306$), socioeconomic status (SES), and immigration status (mother is Canadian born, $n = 666$; mother is an immigrant, $n = 127$) were compared. The three groups used for SES were: Group 1 for families with an average annual income of \$39,999 or less

($n = 260$); Group 2 with average annual incomes of \$40,000 to \$79,999 ($n = 371$); Group 3 with average annual incomes of \$80,000 or more ($n = 333$). These groups reflect the average income for single mothers (\$37,700 annually), the median income (\$69,400 annually) for households of two or more persons, and the average income for dual-earner families (\$84,400 annually) in Québec (Statistics Québec, 2022).

To examine changes across Grades 1 to 4 by gender (Objective 2), we carried out growth curve analyses using R software version 3.4.4. (Bates, Mächler, Bolker, & Walker, 2015; Kuznetsova, Brockhoff, & Christensen, 2017; R Core Team, 2021). Growth curve modeling is a form of multilevel regression modeling used to analyze repeated measures data nested within cases. This type of analysis is appropriate when studying the effect of maturation and development on individuals while accounting for the effects of predictors that may vary over time (Singer & Willett, 2003). In other words, growth curve models estimate variations as a function of time and predictors while factoring in both mean effects over time and random effects (Pires & Jenkins, 2007). Four models were tested sequentially for each of the three study variables (solicitation, disclosure, knowledge) (Hox, Moerbeek, & Schoot, 2017). First, we tested an unconditional model specifically to estimate the mean values and random variance (Model 1). Second, we tested an unconditional model to estimate change over time, taking account of random variance over time (addition of time estimator) (Model 2). Third, we inserted co-variables —gender and family socioeconomic status (SES)— into the model to verify their effects, taking account of the random variance for the estimators (Model 3). Fourth, we tested a model that included the interaction effects of time with all the above predictors, taking account of the random variance for the estimators (Model 4).

Finally, to test the extent to which solicitation and disclosure contribute to knowledge and whether these contributions change between Grades 1 and 4 (Objective 3), a latent growth model (LGM) was conducted using R software and lavaan packages (R Core Team, 2021; Rosseel, 2012). We first tested a latent trajectories model (Model 1) without any predictors to examine baseline level (intercept) and change (slope) for mothers' parental knowledge as well as covariance between the slope and intercept of the data. We then tested Model 2 to examine the contribution of maternal solicitation and child disclosure to parental knowledge. This last model specifies the time-varying

variables (solicitation, self-disclosure) as well as the time-fixed co-variables (gender, SES). The effect of SES was examined by comparing the effect of Group 1 and Group 3 to the effect of the reference group (Group 2, representing median annual income). The Comparative Fit Index, the Tucker-Lewis Index, and the RMSEA index, were used to assess the model's goodness of fit (Wu, West, & Taylor, 2009). This analysis also uses the FIML method to account for missing data.

2.3. Results

2.3.1. Longitudinal Confirmatory Factor Analysis and Invariance Analyses

As Figure 1 shows, the items correlated with factors as expected (inter- and intra-subject levels). More specifically, the three factors were adequately measured at each time point (factor loading $\geq .06$) using the items. The model fits the data well: CFI = .967; TLI = .957; RMSEA = .027; SRMR(1) = .025, SRMR(2) = .059. The internal consistency of each scale was acceptable to good at each time point (Cronbach's alpha: .76–.81 for solicitation; .87–.88 for disclosure; .62–.66 for knowledge). The scores on each scale for each time point were obtained during subsequent analyses by calculating the average for the corresponding items.

The invariance analyses showed strict invariance for children's gender ($\chi^2 (88) = 111.39, p = .47$) with indices showing a strong model fit (CFI = .97, TLI = .97, RMSEA = .027) (Table S1) and for families' socioeconomic status ($\chi^2 (144) = 179.56, p = .14$) also showing a strong model fit (CFI = .96, TLI = .97, RMSEA = .033) (Table S2). Regarding immigration status, the results showed partial scalar invariance ($\chi^2 (75) = 36.76, p = .46$) with a strong model fit (CFI = .96, TLI = .96, RMSEA = .031). Invariance was good but not absolute for immigrant participants, and a direct comparison of means was not possible between groups for three items (1, 2, and 5) (Table S3).

2.3.2. Descriptive Analyses

The descriptive statistics for solicitation, child self-disclosure, and knowledge at each time point and their inter-correlations are presented in Table 1. Means showed that the three dimensions slightly decreased over this period, except for a small increase in disclosure in Grade 2. Moreover, solicitation and disclosure both correlated positively and significantly with parental knowledge at each time point.

2.3.3. Growth Curve Models

Parental solicitation. The mean of parental solicitation at baseline was 4.34 (Model 1) on a scale of 1 to 5. Model 2 showed a significant linear decrease in parental solicitation over time ($b = -.02$, $p < .001$). Model 3 showed no significant SES effect ($b = .003$, $p = .93$) and Model 4 showed no effect for the SES*Time interaction ($b = .033$, $p = .23$). Model 3 also showed a significant gender effect which indicated that mothers of girls solicited more than mothers of boys (gender effect, $b = -.13$, $t(1815,00) = -2.29$, $p < .05$). However, Model 4 showed a significant Gender x Time interaction as parental solicitation modestly decreased over time for girls (slope of $-.03$) while it remained stable for boys (gender x time interaction effect, $b = .03$, $t(1647,00) = 2.08$, $p < .05$) (see Figure 2).

Self-Disclosure. The mean of children's self-disclosure at baseline was 4.08 (Model 1) on a scale of 1 to 5. Model 2 showed no significant change in child self-disclosure over time ($b = -.01$, $p = .55$). No significant effect was found in Model 3 for SES on self-disclosure ($b = .009$, $p = .84$) and no effect emerged in Model 4 for the SES*Time interaction ($b = -.03$, $p = .53$). However, when adding the gender variable in Model 3 and the Gender x Time interaction in Model 4, the results showed that girls self-disclosed less than boys (gender effect, $b = -.16$, $t(1955,78) = 2.16$, $p < .05$). Analysis of the Gender x Time interaction was significant (Gender x Time interaction effect, $b = .08$, $t(1676,14) = 3.49$, $p < .001$) and showed that self-disclosure decreased slightly over time for girls (slope of $-.04$), while it slightly increased for boys (slope of $.04$) (see Figure 2).

Parental Knowledge. In Model 1, the intercept was significant, and the mean of parental knowledge was 4.26 (on a scale of 1 to 5). Model 2 showed a small but significant linear decrease in parental knowledge over time ($b = -.031$, $p < .001$) but Model 3 failed to show any gender differences ($b = 0.03$, $p = .56$) nor differences on SES ($b = 0.02$, $p = .51$). Similarly, Model 4 showed no significant interaction effect (Gender x Time interaction, $b = 0.001$, $p = .93$; SES*Time interaction, $b = 0.05$, $p = .10$).

2.3.4. Latent Growth Curve Models.

The first model (Model 1) estimating level (intercept), change (slope), covariance between the slope and intercept in parental knowledge fit the data well: $\chi^2(5) = 12.42, p < .05$, CFI = .989, TLI = .986, RMSEA = .066 (90% CI = .019, .113). The results showed a significant variance in the intercept parameter ($b = .22, p < .001$), showing variations between mothers in their initial levels of knowledge, but no significant variance for the slope parameter ($b = -.004, p = .40$).

Concerning the effect of predictor variables, Model 2 also demonstrated good fit to the data: $\chi^2(35) = 59.09, p < .01$, CFI = .966, TLI = .951, RMSEA = .050 (90% CI = .025, .067). As for the time-varying covariates, the results showed that parental solicitation and child self-disclosure predicted an increase in parental knowledge at all time points. Comparisons of the regression effects using the standardized betas pointed out to the fact that over time the contribution of solicitation to parental knowledge increased from Grade 1 ($\beta = .14, p < .001$) through Grade 4 ($\beta = .23, p < .001$) whereas the contribution of self-disclosure to parental knowledge remained stable (see Figure 3). These effects remained when including the time invariant variables (gender and SES).

2.4. Discussion

Parents must remain knowledgeable about their children's social activities to better support their social development. However, the communication processes (parental solicitation and child self-disclosure) that allow them to gain this information have been the focus of little research during middle childhood. Also, not much is known about the mothers' perceptions of these processes, even though they are usually closely engaged in their children's daily activities. The results of our study: 1) confirmed the factor structure of a novel instrument designed to measure mothers' perception of knowledge, solicitation, and self-disclosure in middle childhood; 2) revealed that maternal solicitation and knowledge slightly changed from Grades 1 to 4, but that parental solicitation and child disclosure were moderately different for boys and girls; and 3) showed that disclosure and solicitation both contributed significantly to parental knowledge regardless of children's age.

2.4.1. Factor Structure of the Parent-Child Communication Questionnaire

As the instrument developed by Kerr and Stattin (2000) was used to measure parents' perceptions of knowledge, solicitation, and self-disclosure in adolescence and not in childhood, we adapted it for mothers of younger children. We examined its structure using a multilevel confirmatory factor analysis. The results confirmed that all items were loaded adequately on their targeted dimension. Moreover, this factor structure remained stable across Grades 1 to 4. Therefore, the data collected with this instrument can be used to test questions regarding changes that might occur in these dimensions during this development period.

Next, we examined the psychometric equivalence of the constructs across the scales and groups for children's gender, family socioeconomic status, and mothers' immigration status. Regarding children's gender and family SES, the results showed that the constructs measured by our instrument (solicitation, self-disclosure, and knowledge) were equivalent and could be construed similarly across groups and time (strict invariance). For immigration status, the results showed scalar invariance. Thus, the comparison of means between groups was allowed since the constructs took into account all mean differences in the shared variance of the items. However, residuals were different for three items across the two groups. Even though residual invariance is a necessary step in adequately reporting full invariance, it does not impede comparison between groups as the residuals are excluded from the latent factors (Putnick & Bornstein, 2016).

2.4.2. Changes in Solicitation, Knowledge, and Self-disclosure

We expected mothers' perception of solicitation and knowledge to decline from Grades 1 to 4 and child self-disclosure to increase. We also expected these changes to differ by children's gender in that mothers of girls would solicit more information from them and be more knowledgeable compared to mothers of boys. We did observe statistically significant changes and gender interactions across Grades 1 to 4, but they were of small magnitude. This suggests that although the mothers perceived a slight change in their solicitation behaviors, children's self-disclosure, and parental knowledge, parent-child communication processes during the period we covered were somewhat stable. We thus cautiously interpret our results as noteworthy but modest precursors of future developmental changes.

Regarding parental solicitation, our results confirmed the hypothesized decline with age and showed that this changes slightly when including the children's gender. As expected, in Grade 1, mothers of girls solicited more information than mothers of boys. However, solicitation behaviors with girls modestly decreased in frequency with age, although they remained stable among mothers of boys. By Grade 4, the level of solicitation between mothers of girls and mothers of boys was the same. The slightly higher initial level of solicitation for mothers of girls might reflect a general tendency among mothers to worry less about the out-of-home social activities of boys than about those of girls (Pettit, Keiley, Laird, Bates, & Dodge, 2007), prompting them to be more aware of and report more solicitation behaviors for girls. In addition, mothers who believe their children require more support with their psychosocial development may tend to be more proactive in their parental monitoring, particularly by soliciting more information (Pettit & Laird, 2002). As the differences were slight, we mainly interpret this finding as a potential indicator of continuity in gendered parental solicitation behaviors throughout childhood and adolescence, as the similarity between girls and boys as of Grade 4 is also observed for early adolescents (Keijsers & Poulin, 2013). Although toward age 14, parental solicitation increases with girls, it remains lower but stable with boys. Keijsers and Poulin (2013) maintained that these differences reflected distinct objectives in parent-child communication by gender. Accordingly, mothers of boys support the development of their autonomy more by offering them greater independence. Mothers of girls would instead seek to foster a balance between their children's need for autonomy and support by modulating their solicitation behaviors. Current findings provided modest support to this hypothesis during middle childhood.

Our results also showed that mothers perceived that self-disclosure behavior slightly increased with age for boys but diminished for girls. One possible explanation is that from Grades 1 to 4, girls generally participate in activities in dyads or small groups, whereas boys prefer to engage in activities in larger groups. In short, the complexity of social interactions and activities varies by gender (Rose & Smith, 2018; Spadafora, Schiralli, & Al-Jbouri, 2019), which could partly explain why school-age boys talked more spontaneously about their social life with their mothers. Boys may have more news to share or a greater need for support than girls, as their social interactions are generally more numerous and of shorter duration than those of same-age girls (Rose & Rudolph, 2006). A second explanation could be that mothers have higher expectations of girls'

ability to discuss their social activities spontaneously. Indeed, adults generally perceive school-age girls to be more verbally adept than boys (Bouchard, Coutu, & Landry, 2012). Furthermore, female dyads (e.g., mother-daughter) appear to have the highest rates of self-disclosure in the family during everyday exchanges (Finkenauer et al., 2004). Smetana et al. (2006) also found that mothers erroneously rate girls as more disclosing than boys. Thus, it is possible that girls and boys do self-disclose similarly between Grades 1 and 4, but that mothers have a more favorable perception of boys' self-disclosure behaviors. This biased perception could encourage mothers to report a slightly higher frequency of these behaviors in boys and be more sensitive to even a slight decrease in girls' self-disclosure during development. More research is needed to better differentiate the processes at work.

Finally, our results showed that mothers' knowledge of their children's social life slightly diminished linearly from Grades 1 to 4. Even though this change was modest in size, it suggests that the decrease in parental knowledge observed as of Grades 5 and 6 (elementary to middle school transition) reported by Laird and Marrero (2011) could begin earlier than previously stated. Racz and McMahon (2011) pointed out that this decline in parental knowledge probably reflects children's increasing autonomy as they grow older. This greater autonomy would allow them to spend more time with their peers without the immediate presence of their parents and without the presence of other adults (e.g., other parents, teachers) who might be able to inform mothers of their children's social activities. This slight decline in parental knowledge proved similar for boys and girls.

2.4.3. Relative Contribution of Solicitation and Self-Disclosure to Parental Knowledge

Contrary to our hypotheses, the results showed that parental solicitation and child self-disclosure both contributed significantly to parental knowledge, regardless of children's age, gender and SES. The finding that solicitation made a significant and increasing contribution to parental knowledge was unexpected. What generally emerges from the literature is that solicitation is one of the least effective parental monitoring strategies for gaining knowledge of the social activities of adolescents, second only to parental control (Liu, Chen, & Brown, 2020). In pre-adolescence and adolescence, youths may perceive parental solicitation as a violation of their privacy that runs up against their growing need for independence (Hawk et al., 2013). However, younger children may

believe more in their mothers' authority or "right to know." In fact, as a process in parent-child communication, parental solicitation requires the cooperation of the children being questioned to obtain useful information. Moreover, the increase of solicitation's contribution to parental knowledge from Grades 1 to 4 suggests that the later transition between childhood and adolescence is a pivotal period for communicational dynamics between mothers and their children, especially as parental solicitation usually declines in early adolescence (Keijsers & Poulin, 2013). The significant contribution of child self-disclosure to parental knowledge seems to be a robust process of mother-child communication about peers that has been replicated across cultures and appears to be sustained regardless of the child's gender (Liu, Chen, & Brown, 2020; Racz & McMahon, 2011).

2.4.4. Strengths, Limitations and Future Research

This study has several strengths, including the use of a four-year longitudinal design and a large sample size. However, there are some limitations. First, the sample used was relatively homogeneous, with families solicited residing in the same geographic area. Therefore, the current results will need to be replicated with more ethnically and socioeconomically diverse samples. Second, although the analyses showed significant effects regarding variation over time in child self-disclosure, parental solicitation, and parental knowledge, it is important to keep in mind that these variations are relatively small. Changes in these important processes of mother-child communication about the child's social activities outside the home do occur during middle childhood, but the results also suggest relative stability. More significant changes might occur at different stages of development, such as the transition to adolescence and high school. More longitudinal studies are needed to confirm the observed patterns across middle childhood through late adolescence.

Studies based on Kerr and Stattin's (2000; Stattin & Kerr, 2000) model typically include the construct of "parental control," which refers to the rules parents assert to frame social activities outside the home and the information their child is required to disclose to them (Liu, Chen, & Brown, 2020). However, this construct was not included, as children in Grades 1 to 4 also receive explicit instructions from the many adults who supervise their activities (e.g., teachers, supervisors, friends' parents, etc.) and the information that must be shared with adults (e.g., injuries, travel,

duration of activities). Further research is needed to determine the appropriateness of including or not this dimension in childhood.

Further research is also required to continue the validation of the Parent-Child Communication questionnaire in middle childhood. Since the parental knowledge scale has a somewhat low internal consistency, it could also be improved by adding more precise and complex items measuring different aspects of parental knowledge, such as knowledge of the identity of their child's best friends and the child's social functioning at school. Also, further validation analyses would be needed to determine whether specific differences (i.e., degree of language proficiency, cultural interpretation of the items) or larger measurement error can explain the lack of strict invariance by immigration status for three items.

Father and child perceptions of these constructs should also be included since different informants can sometimes diverge in reporting on dimensions of parent-child communications (Tremblay-Pouliot & Poulin, 2021). In fact, the father-child communication on activities outside the home often differs from that of the mother-child dyad (Smetana et al., 2006). Thus, fathers may engage differently in solicitation behaviors and report different perceptions of knowledge about activities outside the home (Tremblay-Pouliot & Poulin, 2021). In addition, the existence of inter-family differences in the use of parent-child communication processes regarding peers, as well as the characteristics of parents (e.g., parenting style) and children (e.g., externalizing behaviors) that would be associated with these differences, should also be documented.

Finally, examining the links between the dimensions of Kerr and Stattin's (2000) model and adjustment problems shows that self-disclosure, but not solicitation, is strongly related to lower levels of difficulties in adolescence and that this link is even bidirectional (Willoughby & Hamza, 2011). However, these links remain to be examined in middle childhood. Are the beneficial effects of self-disclosure already operating in childhood? Does parental solicitation also promote adjustment given its significant contribution to parental knowledge? These questions need to be explored in future research.

2.5. Conclusions

Our study proposes a novel instrument for measuring mothers' perception of parental knowledge, parental solicitation, and child self-disclosure during middle childhood. Moreover, our results documented a significant but modest decline in parental knowledge and solicitation from Grades 1 to 4, whereas self-disclosure behavior declines for girls but increases for boys over this period. Finally, our study shows that child disclosure contributes as much to parental knowledge as does parental solicitation across Grades 1 to 4. These findings contribute to the literature on mother-child communication processes about the child's activities outside the home.

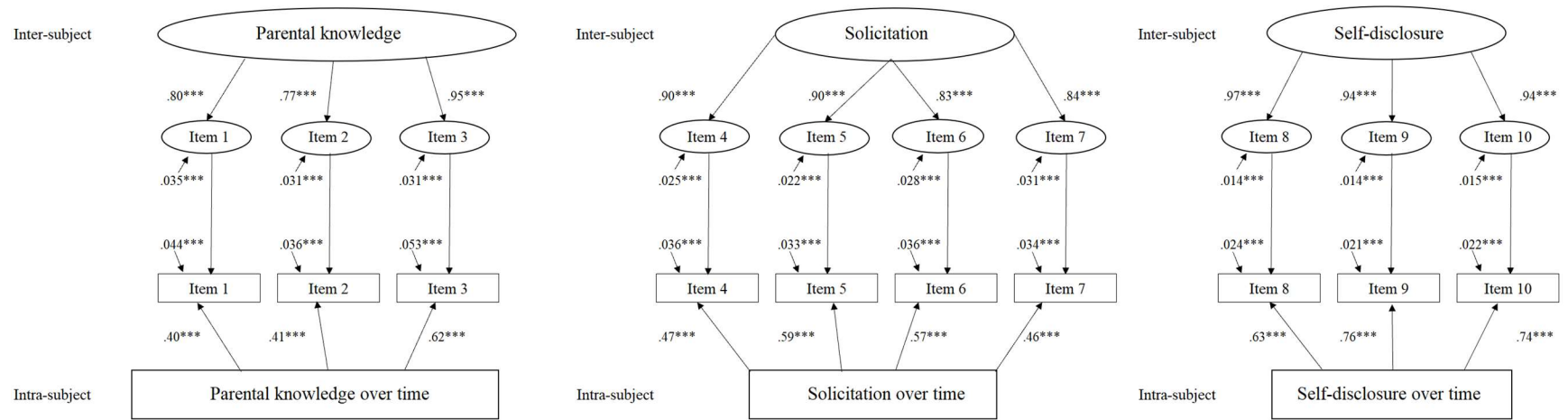
Table 2.1.*Correlations Between Variables Under Study and Descriptive Statistics.*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Knowledge												
1. Grade 1	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
2. Grade 2	.59**	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
3. Grade 3	.64**	.60**	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
4. Grade 4	.57**	.62**	.61**	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Solicitation												
5. Grade 1	.35**	.28**	.34**	.36**	–	–	–	–	–	–	–	–
6. Grade 2	.27**	.33**	.31**	.32**	.71**	–	–	–	–	–	–	–
7. Grade 3	.31**	.34**	.41**	.35**	.62**	.67**	–	–	–	–	–	–
8. Grade 4	.24**	.23**	.28**	.40**	.61**	.63**	.63**	–	–	–	–	–
Disclosure												
9. Grade 1	.30**	.26**	.32**	.36**	.50**	.40**	.44**	.39**	–	–	–	–
10. Grade 2	.25**	.33**	.28**	.26**	.38**	.50**	.42**	.36**	.61**	–	–	–
11. Grade 3	.21**	.29**	.32**	.30**	.34**	.40**	.53**	.41**	.56**	.62**	–	–
12. Grade 4	.23**	.24**	.28**	.35**	.30**	.34**	.34**	.49**	.53**	.58**	.65**	–
<i>M</i>	4.29	4.24	4.22	4.18	4.37	4.36	4.33	4.29	4.07	4.09	4.08	4.00
<i>SD</i>	0.60	0.65	0.61	0.63	0.66	0.64	0.64	0.68	0.89	0.88	0.89	0.93

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

Figure 2.1.

Results of Longitudinal Confirmatory Factor Analysis.



*** $p < .001$

Figure 2.2.

Change in Mean Score for Parental Knowledge, Parental Solicitation and Child Self-Disclosure from Grades 1 to 4.

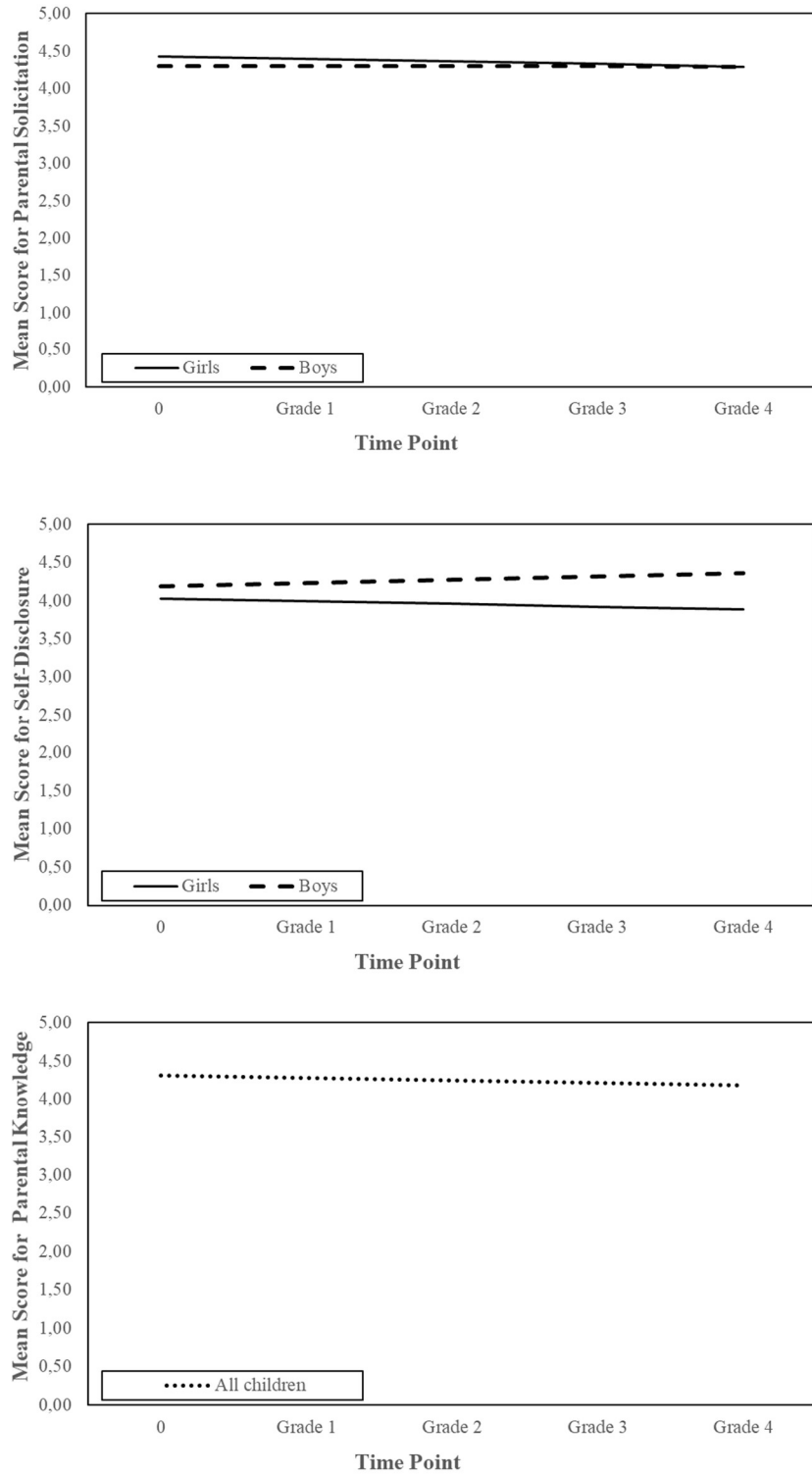
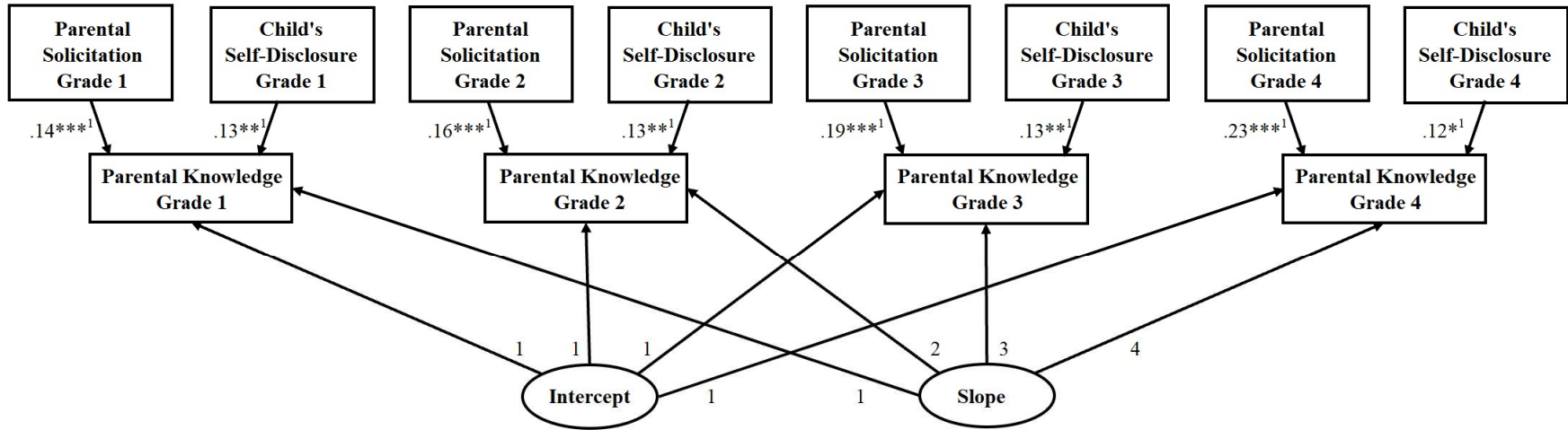


Figure 2.3.

Path Diagram of the Latent Growth Curve Model for Parental Solicitation and Child's Self-Disclosure as Predictors of Parental Knowledge in Grade 1 through 4.



Note. The effects remain when the time invariant variables (gender and SES) are included.

¹Standardized beta coefficients from the latent growth curve models.

* p < .05 ** p < .01 *** p < .001

CHAPITRE III

RECIPROCAL ASSOCIATIONS BETWEEN CHILD DISCLOSURE, PARENTAL SOLICITATION, AND BEHAVIOR PROBLEMS DURING MIDDLE CHILDHOOD

Desmarais, C., & Poulin, F. (2024). Reciprocal associations between child disclosure, parental solicitation, and behavior problems during middle childhood. *International Journal of Behavioral Development, 49*(2), 167-179. <https://doi.org/10.1177/01650254241303722>

RÉSUMÉ

La sollicitation par les parents d'informations auprès de leur enfant et les comportements d'autorévélation de ce dernier sont les principales sources des connaissances parentales. Bien que l'autorévélation de l'enfant soit le plus étroitement (et négativement) associée aux problèmes de comportement à l'adolescence, on ignore si c'est le cas durant la période scolaire. L'objectif de cette étude était d'examiner les liens longitudinaux entre l'autorévélation de l'enfant, la sollicitation parentale et les problèmes de comportement de la 1^{re} à la 4^e année auprès d'un échantillon canadien, en tenant compte de la stabilité intra-individuelle, du sexe de l'enfant et du statut socio-économique de la famille. Les mères et les enseignants de 911 enfants (62,7 % de garçons) ont rempli des questionnaires à chaque année entre la 1^{re} et la 4^e année du primaire. Un modèle autorégressif croisé à origine aléatoire (RI-CLPM) a montré que les problèmes de comportement en 2^e année prédisaient une augmentation de la sollicitation parentale en troisième année. En revanche, les problèmes de comportement en 3^e année prédisent une diminution de la sollicitation parentale en 4^e année. Aucune association croisée n'a été observée concernant l'autorévélation de l'enfance. Bien que ces résultats diffèrent de ceux rapportés pour l'adolescence, ils suggèrent que la période scolaire est une période sensible pour la communication parent-enfant et les problèmes de comportement.

ABSTRACT

Parental knowledge is often the result of parents soliciting information from their child and their child's disclosure of that information. Although child disclosure is most closely (and negatively) associated with behavior problems in adolescence, it is not yet known whether this is also the case in childhood. The aim of this study was to examine the longitudinal associations between child disclosure, parental solicitation, and behavior problems in Grades 1 to 4 in a Canadian sample, taking into account intra-individual stability, the child's gender, and socioeconomic status. The mothers and teachers of 911 children (62.7% boys) completed questionnaires in Grades 1, 2, 3 and 4. A Random Intercept Cross-Lagged Panel Model (RI-CLPM) showed that behavior problems in Grade 2 predicted an increase in parental solicitation in Grade 3. In contrast, behavior problems in Grade 3 predicted a decrease in parental solicitation in Grade 4. No cross-lagged association with

child disclosure was observed. Although these results differ from those reported in adolescence, they suggest that middle childhood is a sensitive period for parent-child communication and behavior problems.

Keywords: Parent Child Communication, Parental Solicitation, Child Disclosure, Behavior Problems, Monitoring, Middle Childhood.

3.1. Introduction

Parent-child interactions and the definition of problematic behaviors are influenced by cultural beliefs (Stafford, 2021; Weisner, 1984). In Western cultures, the parent is the main agent responsible for the positive socialization of the child. During middle-childhood (ages 5 to 12; Collins & Madsen, 2019), this involves promoting the child's good functioning at school and parents' socialization practices are largely aimed at helping their child integrate into their peer group and, ultimately, the community at large (DelGiudice, 2018). With this in mind, parents ensure that the child learns the necessary skills to form harmonious social relationships and monitor the choice of activities and peers. The parents thus use various monitoring strategies (Pelham et al., 2024), many based on establishing a healthy relationship and good communication with the child, that enable them to exchange information about their activities and peers outside the home (Ladd & Parke, 2021). Such communication implies the parents' ability to seek out useful information from their child (parental solicitation) and, in return, the child's willingness to share this information spontaneously (child disclosure) (Keijsers & Poulin, 2013).

In theory, these communication channels protect against the emergence or increase of behavior problems (Kerr et al., 2010). To date, these issues have been extensively examined in adolescence but rarely in childhood. Furthermore, in Western cultures mothers are stereotypically more aware of their child's social life than fathers (Crouter & Head, 2002) and are more involved with their child (Keown & Palmer, 2014). This study focuses on the longitudinal links between parental solicitation and child disclosure reported by mothers and behavior problems reported by teachers during middle childhood.

3.1.1. Parent-child relationship in middle childhood

During middle childhood, children experience rapid development in social, cognitive and behavioral skills which allows them to better monitor their own and others' communication (Haslett & Samter, 1997/2020) at the same time as their aggression becomes more antagonistic and person oriented (Hartup, 1974). As children expand their conflict resolution skills (Stafford, 2003), they need the continuing support of their parents to improve their self-regulation capacities and to further their moral reasoning through parent-child conversations (Collins & Madsen, 2019). Parent-child conversations become more cooperative (Maccoby, 1984) and more supportive of children's need for autonomy and developing problem-solving skills (Costa et al., 2019). However, when children start school, new challenges arise as the time children spend with their peers and other adults increases (at school and in the context of organized afterschool activities outside the home), while the time spent with parents decreases (Collins & Madsen, 2019). According to Olson and colleagues (2019), communication is an essential skill that enables the family to negotiate developmental changes. Parent-child communication is a two-way process that facilitates co-regulation of the dyad and the achievement of parenting goals (Stafford, 2021).

Middle childhood could therefore be a key period for parents and children to establish good communication patterns. While parent-child exchanges are frequent between the ages of 6 and 10 (Desmarais & Poulin, 2023), early adolescence is typically characterized by an increase in parent-child conflicts and adolescent autonomy and privacy needs, which can disrupt parent-child communication processes (Keijsers & Poulin, 2013; Laird et al., 2010b). Nonetheless, the specific parenting practices and parent-child communication patterns that are conducive to a positive socialization remain relatively unknown during middle-childhood (Stafford, 2021) even if individual differences in problematic behavior emerging during this developmental period often persist into adulthood (Huston & Ripke, 2006).

3.1.2. Parent-child communication and behavior problems

Parent-child communication about the social lives of the child has mostly been discussed in the parental monitoring literature since Kerr and Stattin (2000; Stattin & Kerr, 2000) proposed a reinterpretation of the concept. They pointed out that the instruments used in studies conducted

during adolescence essentially measure parental knowledge (e.g., " Do you know who your child is with? Do you know where he/she is? Do you know what he/she is doing?"). According to these authors, the question then becomes how parents access this information. Kerr and Stattin (2000; Stattin & Kerr, 2000) proposed three possible sources: information shared spontaneously by the child (child disclosure), questions asked by the parent (parental solicitation), and parental use of rules and restrictions on the child's activities as a mean of limiting what they can do without informing their parents (parental control). Their work, and that of several other researchers thereafter (Liu et al., 2020; Racz & McMahon, 2011), showed that in adolescence, parental knowledge is mainly derived from child disclosure and that the other two sources contribute to it to a much lesser extent.

Moreover, of these three sources, child disclosure is most closely (and negatively) associated with various problematic behaviors. It is therefore in parents' interest to maintain good communication channels with their child as to encourage child disclosure (Keijsers & Poulin, 2013). Longitudinal studies show that the links between child disclosure and behavior problems are bidirectional. Indeed, child disclosure predicts a decrease in behavior problems, and behavior problems predict a reduction in child disclosure (Kapetanovic et al., 2020; Keijsers et al., 2009; Kerr et al., 2010). The results are less clear-cut for parental solicitation and are more often than not unidirectional. In some studies, parental solicitation was a predictor of fewer behavior problems (Laird et al., 2010a), while in others, it was a predictor of an increase (Kerr et al., 2010; Willoughby & Hamza, 2011) or showed no direct link (Keijsers et al., 2010).

The studies mentioned above are based on samples of children aged ten and over, with the vast majority aged between 14 and 17. Therefore, we know very little about how parent-child communication is linked to behavior problems in middle childhood. Desmarais and Poulin (2023) recently examined parental knowledge and its sources (parental solicitation and child disclosure) among mothers of children followed annually from Grades 1 to 4. They observed that knowledge was equally based on parental solicitation and child disclosure throughout the period covered, thus differing from the results obtained in adolescence.

However, the links (and their direction) between parental solicitation, child disclosure and behavior problems have not been systematically examined during middle childhood. Patterson's

(1982) model of coercion can provide a framework for such an analysis. This model states that the child's behavior problems would provoke negative reactions from the parents, such as the use of harsh and punitive discipline, leading to a hostile parent-child dynamic. Such a dynamic would, in turn, exacerbate the child's behavior problems. The parents would then feel increasingly frustrated and incompetent, disengage from their parental role and communicate less with their child. According to this model, the child's behavior problems and parent-child communication are negatively linked. The few studies that have examined the links between mother-child communication and behavior problems during middle childhood seem to support this model. Indeed, behavior problems are associated with poor levels of parent-child communication, although parental solicitation and child disclosure were merged with other parental monitoring behavior subscales (Pardini et al., 2008; Patrick et al., 2005). However, more longitudinal studies are needed during middle childhood to confirm these findings and clarify the direction of these links.

3.1.3. Between-family versus within-family effects

Keijsers (2016) cautioned against interpreting the results of longitudinal studies on the links between behavior problems, child disclosure, and parental solicitation. She warned that the characteristics of the family environment (e.g., socioeconomic context, living in an unsafe neighborhood), the parent (e.g., caring attitude, level of education), and the child (e.g., social and emotional development, temperament) could have a significant influence on the results obtained in these studies. These differences between families complicate the use of group trend indicators to describe within-family processes and to generate recommendations applicable to all individuals in a population, each of whom may have particular characteristics or be statistical outliers (Kievit et al., 2013). For example, while greater parental solicitation may reduce behavior problems within each family, group-level results could otherwise indicate that the families who solicit the most are those whose children exhibit the most problematic behavior. Such group results could then be erroneously interpreted as meaning that higher levels of parental solicitation are associated with more behavior problems over time in the mother-child dyad (Keijsers, 2016). Distinguishing between within-family differences (changes over time within the same family) and between-family effects (differences between families, sometimes due to a trait or stability effect) is therefore essential, although rarely achieved (Hamaker et al., 2015).

Keijsers (2016) tested these ideas with a Random Intercept Cross-Lagged Panel Model (RI-CLPM) by reanalyzing data collected in a study in which behavior problems, child disclosure, and parental solicitation were measured on four occasions between the ages of 13 and 16. In the first series of analyses that did not distinguish within-family from between-family differences, Keijsers and colleagues initially showed that a decrease in child disclosure was associated with an increase in behavior problems (Keijsers et al., 2009). Applying the RI-CLPM to the same data, Keijsers (2016) found no within-family effects, meaning that no predictive link emerged between child disclosure and behavior problems nor between parental solicitation and behavior problems. Kapetanovic, Boele, and Skoog (2019) tested a similar model with another sample of children assessed three times between 13 and 15 years of age. At the within-family level, they reported a reciprocal and negative cross-lagged association between child disclosure and behavior problems. The sample size, larger than Keijsers' (1515 versus 309), could explain this difference in results due to greater statistical power.

3.1.4. The present study

Parent-child conversations about the child's activities with peers outside the home takes on greater importance as the child enters school. The processes of communication (parental solicitation, child disclosure) that then develop persist throughout adolescence and are observed in many countries (Ahmad et al., 2015; Kapetanovic et al., 2020; Keijsers et al., 2010; Kerr et al., 2010; Soenens et al., 2006; Vieno et al., 2009). The literature on the longitudinal links between parental solicitation, child disclosure, and behavior problems during adolescence is extensive (Gault-Sherman, 2012; Keijsers et al., 2009; Keijsers and Poulin, 2013; Kerr et al., 2010; Racz & McMahon, 2011; Tremblay Pouliot, & Poulin, 2021; Willoughby & Hamza, 2011). There are however some differences in parental solicitation and child disclosure during middle childhood (Desmarais & Poulin, 2023), and the longitudinal bidirectional links between these variables and the child's behavior problems have seldom been examined during this developmental period.

This study is one of the first to examine these phenomena during middle childhood in line with the most recent recommendations concerning the methodological importance of distinguishing within-family differences from between-family differences. Therefore, the goal of this study is to examine the bidirectional links between child disclosure, mothers' solicitation, and child behavior problems

from Grades 1 to 4 using the approach recommended by Keijsers (2016). The first hypothesis concerned differences between families; it was expected that child disclosure and parental solicitation would be negatively associated with behavior problems (H1a) and that child disclosure and parental solicitation would be positively linked to each other (H1b) (Kapetanovic et al., 2019; Keijsers, 2016). The second and third hypotheses concerned within-family effect. It was expected (H2a) that negative concurrent links would be observed between child disclosure and behavior problems, and (H2b) positive concurrent links between child disclosure and parental solicitation (Kapetanovic et al., 2019). Regarding the cross-lagged associations, it was expected that behavior problems would predict a decrease in parental solicitation (H3a) since similar results have been observed during this period (Pardini et al., 2008) and that the level of parental solicitation is generally higher during middle childhood (Desmarais & Poulin, 2023). Similarly, child disclosure at each time point was expected to predict a reduction in behavior problems the year after and vice versa (H3b).

These hypotheses were tested while controlling for gender and socioeconomic status. Racz and McMahon (2011) report in their literature review that parents are more likely to monitor girls and be better informed about their activities than they do for boys, but they report no gender differences regarding the links between child disclosure and behavior problems during adolescence. However, gender is an important dimension of social behaviors during middle childhood (e.g., gender segregation in games and choice of friends; Rose & Rudolf, 2006; Rose & Smith, 2018). Lastly, socioeconomic stress is shown to negatively impact parent-child communication leading to parental knowledge (Racz & McMahon, 2011), especially the links between parental solicitation and behavior problems during adolescence (Rekker et al., 2017).

3.2. Method

3.2.1. Sample

Participants came from a sample of 1,038 children (38% girls, mean age 56.52 months) recruited from 250 kindergarten classes in 43 elementary schools in a Montreal (province of Quebec, Canada) suburban school board and recruitment took place over three consecutive cohorts. The participants were originally recruited for an effectiveness evaluation of a violence and school

dropout prevention program (Poulin et al., 2013). Of the participants, 72% came from an intact family, and 69.1% of mothers and 64.0% of fathers graduated from high school. The average family income was \$60,900 per year, with 18% of families having an average annual income greater than \$100,000 and 7% having an average yearly income less than \$20,000. According to Quebec Government data, the average annual family income ranged from \$42,800 to \$59,800 during this period (Fontaine, 2022). Most families were Canadian-born (84.0%), with the remaining families being first-generation immigrants (4.2% Europe; 3.3% Africa; 3.2% Middle East; 2.0% Latin America; 1.8% Caribbean; 1.2% Asia; 0.3% United States). The data used in this study were collected in the spring of Grade 1, spring of Grade 2, spring of Grade 3 and spring of Grade 4.

3.2.2. Socio-cultural specificity and parent-child communication about activities outside the home

The province of Quebec, Canada, is a distinct and unique secular society in North America as French is the province's official language, a legacy of its colonial past. Also, Quebec's social economy, free healthcare, and political functioning are based on a system of public infrastructure and services (Mendell, & Neamtam, 2010). Attending school is mandatory in Quebec between the ages of 6 and 16, elementary schools are managed by the provincial Ministry of Education and offer after-school care (Education Act, 2020). Registration of the child by the parent or guardian is compulsory and free of charge and access to public services is also granted to all citizens and immigrants (Education Act, 2020; MEQ, 2023a; MEQ, 2023b). Municipal and provincial systems maintain family-friendly infrastructures (eg. public parks and swimming pools) and offer extracurricular activities at reduced costs, such as organized activities (eg. little hockey leagues), which can positively affect academic and behavioral development during childhood (Aumètre & Poulin, 2018). For school aged children, time outside the home is therefore usually spent in safe and adult supervised contexts.

Regarding family structure and parenting, Canadian families are usually made up of one or two parents or guardians and their children residing in a single-family home. The children's contacts with other family members (eg. uncles, grandparents) are variable in frequency depending on the preferences and needs of each child and are structured differently than those of European children

(Claes et al., 2001). In Quebec, parents of both genders have access to the job market (Statistique Quebec, 2023) but they are also expected to bear most of the burden of raising their child. Parenting practices are also guided by the recommendations of health professionals and non-profit organizations dedicated to the dissemination of research-based information on children's development (Naître et Grandir, 2022). Consequently, in Quebec children tend to spend more time with parents than any other family member and parents are expected to be responsible for their child's harmonious development.

3.2.3. Procedure

Parents and teachers completed paper/pencil questionnaires. Research assistants went to the school and gave teachers the questionnaires for participating students to fill out in their class, as well as the questionnaires to be sent to their mothers in students' school bags. Once completed, mothers returned the questionnaire to the school in a sealed envelope. A research assistant collected all these questionnaires from the school. For each child, a different teacher completed the questionnaire at each school year. Parents and teachers received a gift certificate in appreciation of their participation. Parents gave their written consent annually. The project was approved by the Internal Review Board of the authors' university (approval number R1-081189).

3.2.4. Instruments

3.2.4.1. Parental solicitation and child disclosure

These two variables were measured using the "Mothers' Perceptions of Knowledge, Solicitation and Disclosure in Middle Childhood Questionnaire" adapted by Desmarais and Poulin (2023) from Kerr and Stattin's (2000) work. The mothers were asked to respond to four parental solicitation statements (e.g., "You ask your child to tell you about his or her day at school.") and three statements about child disclosure (eg., "Your child tells you about what he or she did outside the home (e.g., at childcare services, at school, at a friend's house.>"). They were given the following instructions: "Circle the number corresponding to the answers that, in your opinion, best describes your situation." They had to respond using a five-point Likert scale ranging from 1= "Never" to 5= "Always". Desmarais and Poulin (2023) confirmed the factorial structure of the instrument. The scores were calculated for each scale by averaging all the responses to the corresponding items. At

each measurement point, the internal consistency of these scales was good (Cronbach's alpha of .87 to .88 for child disclosure and .76 to .81 for parental solicitation).

3.2.4.2. Behavior problems

Teachers completed the Social Behavior Questionnaire originally developed for the Québec Longitudinal Study of Child Development (Institut de la statistique du Québec, 2016) combining items from a set of validated measures (Achenbach, 1991; Boyle et al., 1993; Tremblay et al., 1987). This instrument includes three subscales measuring externalizing problems, internalizing problems and prosocial behavior. The externalizing scale was used in the present study to measure behavior problems. This scale included 35 items on aggression, opposition, behavior problems, hyperactivity and inattention (e.g. "*The child broke or damaged his/her own objects*", "*The child was rebellious or refused to cooperate with instructions*", "*Hit, bit, or kicked other children*"). Teachers responded to statements using a six-point Likert scale ranging from 1= "*Never*" to 6= "*Frequently*". Each child's score was calculated by averaging all responses to the scale items. Internal consistency was excellent at each measurement point (Cronbach's alpha from .93 to .97).

3.2.5. Analysis plan

A single model was used to simultaneously examine the longitudinal links between parental solicitation, child disclosure, and behavior problems. Intra-class correlation (ICC) analyses were first conducted to verify whether the within-person variance was high enough to justify using a RI-CLPM model. To test the extent to which parental solicitation and child disclosure are associated with behavior problems between Grades 1 to 4, a Random Intercept Cross-Lagged Panel Model (RI-CLPM) analysis was then performed. This type of model distinguishes between longitudinal within-family and between-family differences (stability effects) (Hamaker et al. 2015), which means that it separates sources of stable (time-invariant traits) and time-fluctuating (individuals' deviations from their own expected score) variance. When applied to non-experimental and developmental variables, this model can be used to verify causal associations between behaviors taking place within each family while controlling for unobserved confounding time-invariant variables, an important advantage of the RI-CLPM over other cross-lagged methods (Keijsers, 2016; Lüdtke & Robitzsch, 2021). Furthermore, the specific effects of the child's gender

and family socioeconomic status on the stable differences between families (random intercepts) for parental solicitation, child disclosure, and behavior problems were specifically controlled as their effects on the links between parent-child communication and children's behavior problems are well documented (Racz & McMahon, 2011; Rekker et al., 2017). These analyses use the FIML method to account for missing data. Lastly, the Comparative Fit Index (CFI), Tucker-Lewis Index (TLI), RMSEA, and SRMR were used to assess the fit of the model to the data (Wu et al., 2009). Analyses were conducted using MPlus software, version 7.11 (Asparouhov & Muthén, 2014).

3.3. Results

3.3.1. Descriptive analyses

Table 1 presents the descriptive statistics for parental solicitation, child disclosure, and behavior problems at each measurement point and their intercorrelations. Examination of the means showed that all three variables appeared to have decreased very slightly over this period, showing a pattern of relative stability. Parental solicitation in Grades 1, 2, 3, and 4 was negatively correlated with behavior problems in Grade 3. Parental solicitation in Grade 4 was negatively correlated with behavior problems in Grade 4. Child disclosure and behavior problems were negatively correlated at all four measurement points, except for child disclosure in Grade 1 and behavior problems in Grade 4. Lastly, parental solicitation and child disclosure were significantly and positively correlated at each measurement point.

3.3.2. Missing values and attrition

From the initial sample of 1038 families, data were collected for 813 participants in Grade 1, 613 in Grade 2, 580 in Grade 3, 572 in Grade 4. Families who took part in at least one of these four data collections were included in the analyses ($n = 911$; 62.7% boys). Compared to mothers excluded from the sample ($n = 127$), mothers from selected families had completed a similar level of education ($M = 13.57$ years versus 13.24; $t[981] = 0.934$, $p = .35$), had a higher family income ($M = \$71\,400/\text{year}$ versus $\$57\,300/\text{year}$; $t[962] = 3.78$, $p < .001$) and were older at the birth of their first child ($M = 29.45$ years old versus 28.05; $t[985] = 3.00$, $p < .01$).

Only 351 of the participating families had no missing data between Grade 1 and Grade 4 (completers), and 560 families participated at least one time to data collection (non-completers). Compared to non-completers, mothers from the completers families had completed a higher level of education ($M = 16.18$ years versus 14.98 ; $t[624] = 4.04, p < .01$) and the completers families had a higher family income ($M = \$95,999/\text{year}$ versus $\$51,800/\text{year}$; $t[611] = 6.36, p < .001$). There were no differences between completers and non-completers families regarding mothers' age at the birth of their first child ($M = 29.68$ years old versus 29.10 ; $t[625] = 1.40, p = .16$).

To account for lost data due to longitudinal attrition, the standard practice is to handle missing data with the full information maximum likelihood (FIML) approach that uses all available information to produce unbiased parameter estimates and standard errors (Hox et al. 2017; Kapetanovic et al., 2019).

3.3.3. Intra-class correlations

Intra-class correlation (ICC) analyses were first carried out to verify whether the within-family variance was high enough to justify the use of an RI-CLPM model. The ICC value represents the percentage of the variance of the variable explained by between-family differences (trait or stability effect), the rest of the variance being explained by within-family differences. For behavior problems, the ICC was 0.5916, indicating that within-family differences explained 40.84% of the variance. For parental solicitation and child disclosure, ICCs were 0.6342 and 0.5866, respectively. Thus, within-family differences explained 36.58% and 41.34% of the variance in parental solicitation and child disclosure behaviors respectively. These results confirmed the relevance of using a statistical model to distinguish between and within-family differences.

3.3.4. Random Intercept Cross-Lagged Panel Model (RI-CLPM)

A Random Intercept Cross-Lagged Panel Model (RI-CLPM) was tested to verify the concurrent and longitudinal links between behavior problems, parental solicitation, and child disclosure between Grades 1, 2, 3, and 4 (see Figure 1). The model incorporated a random intercept to account for the stability effect (stable between-family differences) for behavior problems, parental solicitation, and child disclosure. The child's gender and the family's socioeconomic status were

included as control variables. Each variable (parental solicitation, child disclosure, behavior problems) was regressed on its latent factor, with each loading constrained at 1 (Mulder, 2023a). Autoregressive effects (the effect of one variable on itself from one time point to the next) and cross-lagged effects (the effect one variable has on another at the next time point) of within-family trajectories were modelled for each of the four measurement times. Error variances and correlations between individual factors and exogenous variables were constrained to a value of 0, the recommended practice when analyzing the RI-CLPM model (Hamaker, 2018; Hamaker et al., 2015; Mulder, 2023b). As recommended by Keijsers (2016) when analyzing variables subject to developmental changes, the mean structure of the observed variables was unconstrained. The model fit was very good ($\chi^2(36) = 59.59, p = .008$; TLI = .984; CFI = .994; RMSEA = .027; SRMR = .031). Table 2 presents the correlations between the variables.

3.3.4.1. Between-family differences

At the between-family level, the correlation between stable traits of behavioral problems and child disclosure ($\beta = -.07, p = .381$), and the correlation between stable traits of behavior problems and parental solicitation ($\beta = -.06, p = .487$) were not significant. However, the correlation between the stable traits of child disclosure and parental solicitation was significant at all four measurement points ($\beta = .69, p < .001$), indicating that mothers who solicited more reported that their children disclosed more.

3.3.4.2. Autoregressive effects

The autoregressive effects measured by the RI-CLPM were used to determine the variation in an individual's behavior in relation to their average when the stability effects of the variable were controlled (trait effect). The results showed that behavior problems in Grade 3 positively predicted behavior problems in Grade 4 ($\beta = .24, SE = .063, p < .001$). The results showed a positive predictive effect for parental solicitation from Grade 1 to Grade 2 ($\beta = .33, SE = .081, p < .001$) and from Grade 2 to Grade 3 ($\beta = .20, SE = .095, p < .05$), but no effect from Grade 3 to Grade 4 ($\beta = .006, SE = .092, p = .946$). Lastly, child disclosure in Grade 1 was positively predictive of child disclosure in Grade 2 ($\beta = .16, SE = .077, p < .05$), and child disclosure in Grade 3 predicted

child disclosure in Grade 4 ($\beta = .15$, $SE = .068$, $p < .05$), but showed no effect from Grade 2 to Grade 3 ($\beta = .077$, $SE = .089$, $p = .385$).

3.3.4.3. Concurrent effects

As reported in Table 2, no significant concurrent link was found between child disclosure and behavior problems, nor between parental solicitation and behavior problems between Grades 1 and 4. Nevertheless, a significant positive concurrent link was observed between child disclosure and parental solicitation at each of the four measurement points (T1: $\beta = .31$, $p < .001$; T2 : $\beta = .28$, $p < .001$; T3: $\beta = .33$, $p < .001$; T4: $\beta = .45$, $p < .001$), indicating that an increase in child disclosure was associated with an increase in parental solicitation.

3.3.4.4. Cross-lagged effects

The results of the cross-lagged effects for the variable of interest (parental solicitation, child disclosure, and behavior problems) showed two significant links. Firstly, behavior problems in Grade 2 predicted an increase in parental solicitation in Grade 3 ($\beta = .19$, $SE = .083$, $p < .05$). Secondly, behavior problems in Grade 3 predicted a decrease in parental solicitation in Grade 4 ($\beta = -.21$, $SE = .095$, $p < .05$).

Regarding the controlled variables, the results showed that when accounting for between family differences at baseline boys disclosed more information to their mothers ($\beta = -.22$, $SE = .038$, $p < .001$) and had more behavior problems than girls ($\beta = .25$, $SE = .032$, $p < .001$). No gender difference emerged for parental solicitation ($\beta = .05$, $SE = .041$, $p = .19$). Also, a higher socioeconomic status was associated with more parental solicitation ($\beta = .16$, $SE = .040$, $p < .001$), more child disclosure ($\beta = .27$, $SE = .037$, $p < .001$) and less behavior problems ($\beta = -.58$, $SE = .030$, $p < .001$) at baseline.

3.4. Discussion

Many studies have reported links between parent-child communication and behavior problems during adolescence, most notably that child disclosure is negatively associated with problematic

behaviors (Kapetanovic et al., 2020; Kerr et al., 2010; Stattin & Kerr, 2000). However, the associations between child disclosure, parental solicitation, and behavior problems during middle childhood have seldom been studied (Patrick et al., 2005; Racz et al., 2019), let alone from a longitudinal perspective that distinguishes between-family and within-family differences. Given that Problematic behavior emerging during middle childhood is shown to persist into adulthood (Huston & Ripke, 2006), it is therefore relevant to examine whether the dimensions of parent-child communication equally protect against the increase of behavior problems during this period. The goal of this study was to examine the longitudinal associations between child disclosure and parental solicitation reported by mothers, and child behavior problems reported by teachers from Grades 1 to 4 using the approach recommended by Keijsers (2016) while controlling for gender and socioeconomic status.

3.4.1. Differences between families

Contrary to what was expected (H1a), there was no difference between families regarding the link between behavior problems on the one hand and child disclosure and parental solicitation on the other. Research conducted during middle childhood shows that increased behavior problems negatively affect parent-child communication and parental monitoring (Pardini et al., 2008; Patrick et al., 2005) but does not account for the specific effect of parental solicitation and child disclosure nor for differences between families. However, differences between families do emerge during adolescence, showing that child disclosure and parental solicitation were associated with fewer behavior problems (Kapetanovic et al., 2019; Keijsers, 2016). It is therefore possible that the link between these variables is similar for all the families in this sample during middle childhood or that the differences between families become more marked during adolescence.

As anticipated (H1b), between-family differences emerged regarding the link between child disclosure and parental solicitation. Children who disclose more have mothers who solicit more. In other words, the mother asks the child questions, and the child shares information without her having to ask them. Thus, some families actively communicate bidirectionally more about their children's activities outside the home as early as middle childhood. This finding is consistent with the results observed during adolescence (Kapetanovic et al., 2019) and in cross-cultural samples (Kapetanovic et al., 2020). It then seems that some characteristics specific to the child, the mother,

or the family context could predispose certain mother-child dyads to communicate more from childhood through adolescence (Racz & McMahon, 2011).

3.4.2. Within-family differences and effects

3.4.2.1. Concurrent effects

The hypothesis (H2a) that there would be negative concurrent links between child disclosure and behavior problems was not supported. However, such a link is observed during adolescence (Kapetanovic et al., 2019). This result suggests that different processes might operate during middle childhood. Firstly, children may handle the information (positive or negative) they share with their mothers differently from adolescents. Since school-age children rely more on their parents to understand their social environment (Collins & Madsen, 2019), they may seek to be listened to and supported more than adolescents would. They may also want to talk to their mother about their friends, activities, and problems without distinguishing between the topics discussed. Keown and Palmer (2014) have documented that school-age children discuss a variety of topics with their parents (e.g., daily activities and hobbies, interpersonal relationships, school routines). Therefore, behavior problems could be just one of the issues children discuss with their mothers. Secondly, adolescents self-disclose less, and their relationship with their parents is generally more conflictual and less intimate than that of school-age children, reflecting a greater need for autonomy (Smetana et al., 2014). The function of disclosure during childhood could therefore be different, or even more complex, than that of adolescent disclosure, evidenced by different concurrent effects relating to social functioning and behavioural problems.

There were significant concurrent links between child disclosure and parental solicitation at all four measurement points (H2b). These results show that an increase in child disclosure was simultaneously linked with an increase in parental solicitation. It, therefore, appears that the mother's soliciting behaviors encouraged the child's disclosure and vice versa. Stattin and Kerr's (2000) hypothesis that parents can actively facilitate communication with their child seems to be confirmed during middle childhood. These results also support those of Kapetanovic and colleagues (2019), that showed child disclosure and parental solicitation are mutually reinforced within families during adolescence.

3.4.2.2. Cross-lagged effects

It was expected (H3a) that behavior problems would reduce parental solicitation behavior, and vice versa. The results observed are more complex and vary according to the age of the children. Analysis shows that a high level of behavior problems in Grade 2 (ages 7 to 8) predicts an increase in parental solicitation in Grade 3 (ages 8 to 9), whereas the same behavior measured in Grade 3 predicts a decrease in parental solicitation in Grade 4 (ages 9 to 10). This reversal could occur at a critical age, not only in the child's development but also in the mother's perception of her child and of her own parenting skills. In the school system where this study was conducted, Grade 3 marks the entry of the child in the second of the three cycles of elementary school (i.e. Grades 1-2 vs 3-4 vs 5-6). This transition could influence mothers' expectations toward the child as they tangibly mature. In fact, parents' perceptions of their child's behavior are affected by their attribution of responsibility. A generally held belief underpinning early Western parenting practices is that children are vulnerable and that parents actively determine their developmental outcomes (Stafford, 2021). However, during middle-childhood parents would gradually attribute behavior problems to the internal disposition of the child rather than their immaturity, and consequently react with increased authoritarian parenting in response to perceived age-inappropriate behaviors (Dix et al., 1989; Mills & Rubin, 1990). Indeed, Pardini and colleagues (2008) report that parents offer more positive reinforcement to their child before Grade 3, even when their child has demonstrated behavior problems since kindergarten. According to these authors, this reinforcement is an attempt by parents to support an improvement in their child's behavior through the teaching of social skills and parent-child communication. This could explain the increase in parental solicitation in response to behavioral problems in Grade 3, as mothers may attempt to better support the child's regulatory abilities through communication (Collins & Madsen, 2019). In fact, it is around Grade 3 that children consolidate their understanding of the social rules of language and behavioral regulation skills previously acquired (Collins, 1984; Weisner, 1984) and that they then begin to understand the implicit uses of language (Stafford, 2021). However, as behavior problems persist, feelings of frustration and powerlessness would grow on the part of the mothers, who would, in turn, react by gradually reducing their socialization and communication efforts. In his coercion model, Patterson (1982) described this process, whereby parents tend to become more controlling and later to disengage from their child when behavior problems persist. Parents could therefore be more tolerant, or even curious and concerned, about their child's

behavior problems until they reach Grade 2. However, the results suggest that parents of children who continue to display problematic behaviors in Grade 3 could take on an attitude of withdrawal and avoidance, thus reducing their solicitation behaviors.

Also, around eight years of age children's attitude towards parental authority would shift as their respect for the expert knowledge and skills of the parent become more important than the anticipation of negative consequences (Braine et al., 1991; Maccoby, 1984). This idea might suggest that previously used methods to socialize the child could then become ineffective throughout Grade 3, thus reinforcing the coercive patterns in the mother-child dyad and explaining the shift in parental solicitation efforts by the mothers associated with behavior problems in Grade 4. This explanation needs to be substantiated by new studies investigating the link between behavior problems and parent-child communication, in which the effect of the quality of the parent-child relationship during this period would be considered.

It was also expected (H3b) that more child disclosure would predict a decrease in behavior problems, and that more behavior problems would predict a decrease in child disclosure between Grades 1 and 4. No cross-lagged association emerged between these variables, a surprising result that runs counter to that observed in adolescence. Indeed, it is generally found that child disclosure is linked to a decrease in behavior problems during this period (Kerr et al., 2010), and vice versa. Those results are maintained when within-family differences are isolated (Kapetanovic et al., 2019). The results reported during middle childhood (Patrick et al., 2005) may represent between-family differences rather than longitudinal within-family effects, as suggested by Keijsers (2016). As mentioned above, different processes may also underlie parent-child communication during middle childhood. Moreover, between Grades 1 and 4, children disclose much about themselves to their mothers (Desmarais & Poulin, 2023). School-age children are also more likely than adolescents to accept their parents' right to know, an attitude that encourages child disclosure (Hawk et al., 2013; Rote & Smetana, 2016). It is then possible that the protective effect of child disclosure only emerges if this behavior is maintained during adolescence, a period when more differences emerge between older children regarding their desire to disclose (frequency and quantity of information) to their mother (Keijsers & Poulin, 2013).

3.4.3. Strengths, limitations and future research

This study has several strengths, including the use of a four-year longitudinal design with annual measurements, a large sample size, and data collected from different informants (mothers and teachers). In addition, the analyses were conducted using the most recent recommendations specific to this field of study, the Random Intercept Cross-Lagged Panel Model (RI-CLPM; Hamaker et al., 2015; Keijsers, 2016), that makes it possible to distinguish within-family differences from between-family differences attributable to an effect of stability or trait.

However, some of this study's limitations must be highlighted. First, although large, the sample is relatively homogeneous. Current results will need to be replicated with other, more culturally and socioeconomically diverse samples. Second, in addition to the mother's perspective, it would be desirable to include the father's to better understand the communication processes between the children and their parents. The interactions between children and their fathers differ from those with their mothers (Smetana et al., 2006). Including the father's perspective could reveal effects that are different from or complementary to those observed in this study. Third, it should be noted that the measurement of behavioral problems was provided by a different teacher as the students progressed in the next grade year after year. Although the statistical model employed in this study allowed us to isolate intra-family effects, the variability in measurement introduced to the model by this change must be considered when interpreting the results. However, the use of a second informant privy to the child's behaviors at school has methodological benefits as maternal reports of their child's problematic behaviors are related to their own emotional and psychological well-being (Huston & Ripke, 2006). Also, the mothers reported on both parental solicitation and child disclosure. The broader literature would suggest that children's perceptions of communication processes often diverge from their parents (Tremblay-Pouliot & Poulin, 2021). The findings must therefore be interpreted with this limitation in mind. Fourth, missing data was observed due to attrition. The families retained among the initial participants pool had higher family income, and the mothers were older at the birth of their first child. Also, longitudinal attrition was higher among families of lower income and among families where the mothers had lower levels of education. However, confounding variables such as differences between families are taken into account by the statistical model used in this study (RI-CLPM), and the use of a robust analytical method to account for missing data (FIML) is a strength of the study (Hobden et al., 2011). Fifth, it is

important to state that while the Random Intercept Cross-Lagged Panel Model (RI-CLPM) makes it possible to distinguish between and within-family effects, Keijsers (2016) points out that it does not allow to examine the heterogeneity of the processes occurring within each family but instead is intended to present the average of the within-family effects of the sample used. It also remains unclear if the statistical model used in this study adequately controls for the effect of a shared cultural context on the intra-familial processes. This study would need to be replicated in different countries and cultural contexts to verify if the observed effects are universal for this developmental period.

Further longitudinal studies covering the transition from middle childhood to early adolescence are needed to ascertain how these communication processes evolve. It would be interesting to observe how and when the parent-child communication processes become more child-centred, such as the emergence of the reciprocal negative link between child disclosure and adolescent behavior problems (Kapetanovic et al., 2019). In addition, a more detailed examination of parents' reactions to the information disclosed during middle childhood in the context of the evolution of within-family communication processes could be studied since there is a negative link between negative parental reactions and child disclosure behaviour on the part of the child and solicitation behaviour on the part of the parent during adolescence (Kerr et al., 2008; Tilton-Weaver et al., 2010).

This study makes several contributions to the literature on parent-child communication. It shows that parental solicitation and child disclosure positively influence each other from childhood onwards, but also that family differences foster that bidirectional influence. Those results support the importance of encouraging parents to ask their children about their social life outside the home as soon as they start school. This strategy of daily communication seems to encourage future child disclosure behavior from middle childhood onwards, a factor that subsequently becomes strongly linked to a low level of behavior problems during adolescence. However, this study also showed that parent-child communication has no direct effect on behavior problems in middle childhood, which suggests that the protective effect of children's disclosure has a developmental component. The results also give credence to Patterson's theory of coercion (1982) and Pardini et al.'s (2008) suggestion that middle childhood is a period of change in parents' perception of their child. It seems

advisable to offer support to mothers of children whose behavior problems persist after Grade 3 to encourage them to continue to communicate with their child. This study thus ultimately aims at understanding the longitudinal links between parental solicitation, child disclosure, and behavior problems during middle-childhood to better inform prevention and promotion of good parenting practices, as are taught in programs offered to parents of children globally and locally (Gagné et al., 2023; Mageau et al., 2022; Schwarz-Torres et al., 2024; Turner et al., 2020).

3.5. Conclusions

The results show that throughout middle childhood, child disclosure favours parental solicitation and vice versa. They also show that behavior problems in Grade 2 lead to more parental solicitation the following year, while behavior problems in Grade 3 lead to less parental solicitation in Grade 4. These results suggest that parents play a central role in these communication processes during middle childhood. While behavior problems are more closely (and negatively) linked to child disclosure during adolescence, it is interesting to note that behavior problems are more closely related to parental solicitation during childhood. The parent's soliciting behavior also seems to support positive family communication and the child's desire to continue to self-disclose over time.

Table 3.1.*Correlations Between Variables Under Study and Descriptive Statistics.*

Variables	Variables											
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.
	Correlations											
Behavior problems												
1. Grade 1	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
2. Grade 2	.63**	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
3. Grade 3	.55**	.59**	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
4. Grade 4	.53**	.58**	.66**	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Parental solicitation												
5. Grade 1	-.05	-.05	-.09*	.00	–	–	–	–	–	–	–	–
6. Grade 2	-.06	-.04	-.10*	-.03	.71**	–	–	–	–	–	–	–
7. Grade 3	-.05	.02	-.11*	-.03	.62**	.67**	–	–	–	–	–	–
8. Grade 4	-.06	-.03	-.17**	-.09*	.61**	.63**	.63**	–	–	–	–	–
Child disclosure												
9. Grade 1	-.18**	-.13**	-.17**	-.06	.50**	.40**	.44**	.39**	–	–	–	–
10. Grade 2	-.17**	-.21**	-.21**	-.12*	.38**	.50**	.42**	.36**	.61**	–	–	–
11. Grade 3	-.16**	-.17**	-.17**	-.11*	.34**	.40**	.53**	.41**	.56**	.62**	–	–
12. Grade 4	-.17**	-.17**	-.20**	-.18**	.30**	.34**	.34**	.49**	.53**	.58**	.65**	–
	Descriptive Statistics											
<i>M</i>	2.02	1.97	1.93	1.91	4.37	4.36	4.33	4.29	4.07	4.09	4.08	4.00
<i>SD</i>	0.93	0.87	0.86	0.84	0.66	0.64	0.65	0.678	0.89	0.88	0.90	0.93

Note. * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$. $N = 911$. M : mean; SD : standard deviation. Mothers' perceptions of parental solicitation and child disclosure were measured using a five-point Likert scale ranging from 1= "Never" to 5= "Always". Behavior problems were measured using a six-point Likert scale ranging from 1= "Never" to 6= "Frequently".

Table 3.2.

Correlations for Standardized Random Intercepts and Behavior Problems, Parental Solicitation and Child Disclosure.

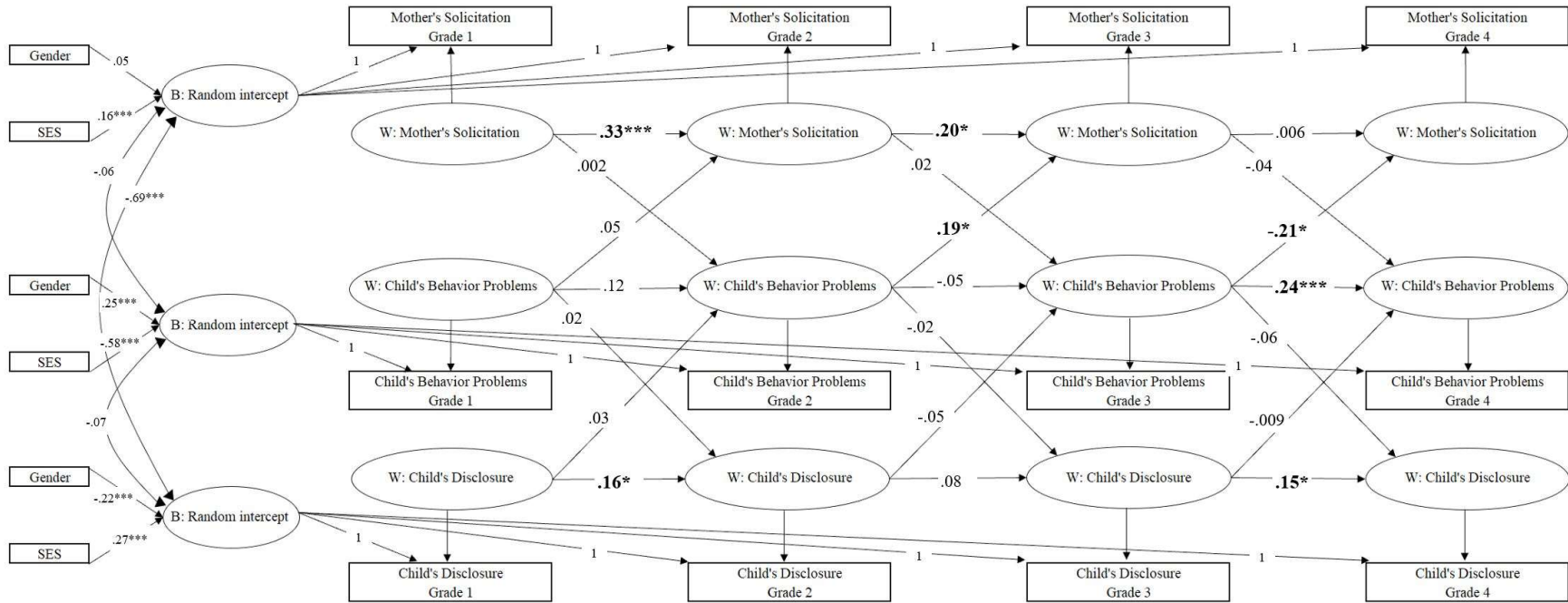
Parameters	RI-CLPM Estimates			
	B [95% CI]	β [95% CI]	SE	<i>p</i>
Between-family correlations				
Behavior Problems RI – Parental Solicitation RI	-.01 [-.05, .02]	-.06 [-.21, .10]	.08	.487
Behavior Problems RI – Child Disclosure RI	-.02 [-.07, .03]	-.07 [-.22, .08]	.08	.381
Parental Solicitation RI – Child Disclosure RI	.21 [.17, .25]	.69 [.62, .77]	.04	.000
Within-family correlations				
Behavior Problems T1 – Parental Solicitation T1	.01 [-.03, .05]	.03 [-.11, .17]	.072	.681
Behavior Problems T1 – Child Disclosure T1	-.03 [-.08, .02]	-.08 [-.21, .05]	.065	.212
Parental Solicitation T1 – Child Disclosure T1	.08 [.05, .12]	.31 [.21, .41]	.05	.000
Behavior Problems T2 – Parental Solicitation T2	.01 [-.02, .05]	.06 [-.11, .23]	.09	.499
Behavior Problems T2 – Child Disclosure T2	-.03 [-.08, .03]	-.10 [-.27, .08]	.09	.286
Parental Solicitation T2 – Child Disclosure T2	.06 [.04, .09]	.28 [.18, .38]	.05	.000
Behavior Problems T3 – Parental Solicitation T3	-.01 [-.04, .03]	-.02 [-.18, .14]	.08	.815
Behavior Problems T3 – Child Disclosure T3	-.01 [-.06, .04]	-.02 [-.18, .14]	.08	.798
Parental Solicitation T3 – Child Disclosure T3	.08 [.05, .11]	.33 [.22, .43]	.05	.000
Behavior Problems T4 – Parental Solicitation T4	-.05 [-.09, -.003]	-.20 [-.40, .002]	.10	.052
Behavior Problems T4 – Child Disclosure T4	-.05 [-.09, .004]	-.13 [-.28, .01]	.07	.068

Parental Solicitation T4 – Child Disclosure T4	.11 [.07, .14]	.45 [.34, .57]	.06	.000
--	-------------------	-------------------	-----	------

Note. This table presents covariances between residual errors from the RI-CLPM model that were omitted in Figure 1. $N = 911$. B : unstandardized coefficients; β : standardized coefficients; CI : confidence intervals; SE : standard error; RI : random intercepts.

Figure 3.1.

Results of Random Intercept Cross-Lagged Panel Model (RI-CLPM) for Mother's Solicitation, Child's Disclosure and Child's Behavior Problems between Grades 1 and 4.



* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

Note. $N = 911$. *W*: Within-family; *B*: Between-family; *SES*: Socioeconomic status

¹ Within-wave correlations among latent variables are modeled in the RI-CLPM but not depicted.

CHAPITRE IV

DISCUSSION GÉNÉRALE

La période scolaire est marquée par un investissement grandissant de l'enfant dans son groupe de pairs (Collins et Madsen, 2019) et par une baisse graduelle du temps passé en compagnie des parents (Maccoby, 1984). Afin de favoriser la socialisation de leur enfant, les parents doivent s'adapter à ses nouveaux enjeux développementaux en modulant leur discours et leurs pratiques éducatives (Olson et al., 2019). Par ailleurs, la manifestation de problèmes de comportement à l'âge scolaire est associée au rejet par les pairs et à la fréquentation d'enfants qui sont également marginalisés (Bierman, 2004). Ce contexte relationnel entre enfants marginalisés favorise en retour le maintien, voire l'aggravation, de ces difficultés comportementales durant cette période (Snyder et al., 2012). Les parents sont sensibles à ces changements sociaux et à l'importance du rôle qu'ils peuvent jouer pour favoriser le fonctionnement social de leur enfant. À cette fin, ils peuvent utiliser une variété de stratégies. Toutefois, celles qui mettent l'accent sur la communication avec l'enfant seraient les plus durables au cours de son développement (Ladd et Parke, 2021).

Cette thèse s'intéressait à une forme de communication parent-enfant spécifique durant l'âge scolaire : l'échange d'informations au sujet de la vie sociale de l'enfant. Ce type de communication implique que les parents acquièrent des informations (connaissances parentales). Ils peuvent les obtenir en questionnant leur enfant (sollicitation parentale) et ce dernier peut partager spontanément des informations avec eux (autorévélation de l'enfant) (Keijsers et Poulin, 2013). Ces aspects de la communication ont été abondamment étudiés à l'adolescence, mais très peu à l'âge scolaire.

Cette thèse doctorale poursuivait quatre objectifs: (1) examiner les propriétés psychométriques d'un nouvel instrument mesurant les connaissances parentales, la sollicitation parentale et l'autorévélation de l'enfant à l'âge scolaire; (2) décrire les changements pour chacune de ces dimensions entre la 1^{re} et la 4^e année de l'école primaire; (3) vérifier la contribution de la sollicitation parentale et de l'autorévélation de l'enfant aux connaissances parentales durant cette période, et (4) examiner les liens bidirectionnels entre l'autorévélation de l'enfant, la sollicitation parentale et les problèmes de comportement entre la 1^{re} et la 4^e année en distinguant les processus

intra-familiaux des différences entre les familles. Ces objectifs ont fait l'objet de deux articles scientifiques réalisés à partir d'une même base de données longitudinale.

Ce chapitre de discussion débutera par un rappel des principaux résultats obtenus dans chacun des articles. Ensuite, une intégration de l'ensemble de ces résultats sera proposée, puis les contributions à l'avancement des connaissances et les contributions méthodologiques de la thèse seront mises de l'avant. Enfin, les implications pour la pratique seront discutées, les forces et les limites de la thèse seront énoncées, puis des pistes de réflexion pour les recherches futures viendront clore ce chapitre.

4.1. Article I : Évolution de la perception des mères des connaissances parentales, de la sollicitation parentale et de l'autorévélation de l'enfant entre la 1^{re} et la 4^e année

Nous avons adapté pour l'âge scolaire l'instrument que Kerr et Stattin (2000) ont conçu pour mesurer les connaissances parentales, la sollicitation parentale et l'autorévélation de l'enfant à l'adolescence.

Dans notre étude, l'instrument a été complété uniquement par les mères. Leurs perceptions de ces dimensions de la communication parent-enfant durant la période scolaire sont importantes à recueillir pour plusieurs raisons : les mères s'investissent davantage auprès de leurs enfants au quotidien que les pères, elles auraient des échanges plus fréquents avec eux et elles obtiendraient ainsi davantage d'informations que les pères (Keown et Palmer, 2014; Racz et McMahon, 2011; Renk et al., 2003).

Nous avons effectué une analyse factorielle confirmatoire longitudinale afin de vérifier la structure factorielle de l'instrument et examiner sa stabilité (mesures uniformes aux niveaux inter-individuels et intra-individuels) sur les quatre années de l'étude. Cette vérification était essentielle puisque toutes les autres questions de recherche de la thèse sont longitudinales et impliquent une utilisation répétée année après année de cet instrument auprès des mêmes participants. Le modèle testé s'ajustait bien aux données et les items du questionnaire étaient corrélés tel qu'attendu avec les facteurs respectifs (niveau inter-individuel et niveau intra-individuel). Les analyses ont aussi montré que la cohérence interne de chaque échelle était adéquate à chaque temps de mesure. Des

analyses d'invariance ont révélé une forte invariance pour le genre des enfants, le statut socio-économique des familles et le statut d'immigration du parent, ce qui démontre une bonne adéquation du modèle testé aux données. Ces résultats appuient l'utilisation de l'instrument auprès d'échantillons de filles et de garçons âgés de 6 à 10 ans provenant de familles de divers statuts d'immigration et niveaux socioéconomiques.

Le deuxième objectif de cet article était de décrire les changements pour les connaissances parentales, la sollicitation parentale et l'autorévélation de l'enfant entre la 1^{re} et la 4^e année. La première hypothèse était que les connaissances et la sollicitation parentales seraient élevées en 1^{re} année et qu'elles diminueraient progressivement jusqu'en 4^e année, tel qu'observé durant l'adolescence (Keijsers et Poulin, 2013). La deuxième hypothèse était que l'autorévélation de l'enfant serait faible en 1^{re} année et qu'elle augmenterait avec le temps. Pour la troisième hypothèse, il était attendu que les mères de filles auraient plus de connaissances parentales et feraient plus de sollicitation que les mères de garçons tel qu'observé auprès d'enfants plus âgés (Keijsers et al., 2010; Liu et al., 2020; Racz et McMahon, 2011).

Des analyses de courbes de croissance ont été effectuées et quatre modèles ont été testés de manière séquentielle pour chacune des variables. Les résultats ont montré que, contrairement aux hypothèses, les changements entre la 1^{re} et la 4^e année étaient de faible ampleur, ce qui suggère que les niveaux de connaissances parentales, de sollicitation parentale et d'autorévélation de l'enfant sont restés relativement stables au cours de cette période. Cependant, certaines distinctions ont été observées selon le genre de l'enfant. Les mères de filles ont rapporté faire davantage de sollicitation que les mères de garçons, et la sollicitation parentale a légèrement diminué pour les filles, alors qu'elle est restée relativement stable pour les garçons. De plus, les filles font moins d'autorévélation que les garçons, et leurs comportements d'autorévélation diminuent entre la 1^{re} et la 4^e année, tandis qu'ils augmentent pour les garçons. Ces changements sont toutefois de tailles modestes. Ces résultats suggèrent que les mères percevraient les comportements d'autorévélation de leur enfant de manière différente selon son genre (Smetana et al., 2006), et/ou qu'elles pourraient poursuivre des objectifs différents pour les filles et les garçons lorsqu'elles sollicitent des informations (Keijsers et Poulin, 2013).

Le troisième objectif consistait à examiner la contribution de la sollicitation parentale et de l'autorévélation de l'enfant aux connaissances parentales, puis de vérifier si la contribution respective de ces deux sources évoluait entre la 1^{re} et la 4^e année. Les hypothèses étaient que l'autorévélation serait la source qui contribuerait le plus aux connaissances parentales, tel qu'observé à l'adolescence (Racz et McMahon, 2011), et que la contribution de la sollicitation aux connaissances parentales diminuerait entre la 1^{re} et la 4^e année alors que celle de l'autorévélation augmenterait.

Une analyse de courbes de croissance latente a été réalisée. Deux modèles ont été testés en tenant compte de l'effet modérateur du genre et du statut socioéconomique. Contrairement à nos hypothèses, les résultats ont montré que la sollicitation parentale et l'autorévélation contribuaient de manière similaire aux connaissances parentales (i.e., prédisaient une augmentation) à tous les temps de mesure entre la 1^{re} et la 4^e année. De plus, la contribution de la sollicitation parentale aux connaissances parentales augmente entre la 1^{re} et la 4^e année, alors que celle de l'autorévélation demeure stable. La contribution significative et croissante de la sollicitation parentale aux connaissances des parents était inattendue. Les études disponibles rapportent que la sollicitation serait une source de connaissances peu efficace à l'adolescence (Liu et al., 2020). Les résultats obtenus montrent que les enfants âgés de 6 à 10 ans coopèreraient (i.e., ils répondent aux questions) davantage que les adolescents, ce qui suggère qu'à cet âge les enfants croient que leur mère a le « droit de savoir » les informations qu'elle sollicite (Hawk et al., 2013).

4.2. Article 2 : Liens bidirectionnels entre l'autorévélation de l'enfant, la sollicitation parentale et les problèmes de comportement

L'objectif principal du second article était d'examiner les liens bidirectionnels entre l'autorévélation de l'enfant, la sollicitation parentale et les problèmes de comportement de l'enfant entre la 1^{re} et la 4^e année. En s'appuyant sur les recommandations méthodologiques les plus récentes (Flanagan et al., 2019; Keijsers, 2016), l'examen de ces liens a été mené en prenant soin de distinguer les effets intra familiaux des effets inter familiaux (effet de trait) à l'aide d'un modèle autorégressif croisé avec ordonnée à l'origine aléatoire (RI-CLPM). Ce modèle permet de décrire les liens directionnels entre les variables tout en contrôlant pour l'effet du genre de l'enfant et du statut socioéconomique de la famille.

Il était d'abord attendu que les enfants présenteraient moins de problèmes de comportement dans les familles où il y a plus d'autorévélation et de sollicitation et que, dans les familles où les enfants se révèlent davantage, les mères feraient plus de sollicitation, et vice-versa (Kapetanovic et al., 2019 ; Keijsers, 2016). Pour les effets intra-familiaux, il était attendu que des liens négatifs concomitants soient observés entre l'autorévélation et les problèmes de comportement, ainsi qu'entre l'autorévélation et la sollicitation (Kapetanovic et al., 2019). Enfin, les problèmes de comportement devraient prédire une diminution de la sollicitation l'année suivante et vice-versa (liens longitudinaux croisés). Les mêmes liens entre l'autorévélation et les problèmes de comportement étaient attendus.

Contrairement à nos hypothèses, les résultats n'ont montré aucune différence (inter familiale) ni aucun lien concomitant (intra familial) entre la sollicitation et les problèmes de comportement, d'une part, ni entre l'autorévélation et les problèmes de comportement, d'autre part. Toutefois, une différence entre les familles a été observée concernant le lien entre l'autorévélation et la sollicitation, et un lien concomitant positif a été observé entre l'autorévélation et la sollicitation au sein des familles et ce, à chacun des quatre temps de mesure. Ces résultats pris ensemble indiquent que les mères qui sollicitent plus ont des enfants qui se révèlent plus, et vice-versa, mais aussi que les comportements de sollicitation parentale encouragent l'autorévélation de l'enfant dans toutes les familles.

Les analyses ont également révélé des résultats inattendus concernant les liens longitudinaux croisés. Les problèmes de comportement en 2^e année prédisaient une *augmentation* de la sollicitation en 3^e année, alors que les problèmes de comportement en 3^e année prédisaient une *diminution* de la sollicitation en 4^e année. Ces résultats sont surprenants puisque l'effet observé devient inversé avec l'avancement en âge. Il est possible que la 3^e année de l'école primaire (âges de 8 à 9 ans) soit une période sensible dans le développement de la communication parent-enfant, surtout en lien avec les problèmes de comportement. Ainsi, jusqu'en 3^e année, les parents pourraient attribuer les problèmes de comportement de leur enfant à son immaturité ou à son plus grand besoin de soutien pour réguler ses comportements (Collins et Madsen, 2019). Toutefois, entre la 3^e et la 4^e année, les attributions des parents pourraient se modifier alors qu'ils constatent les progrès développementaux de leur enfant dans ses habiletés physiques et cognitives, mais que

ses comportements problématiques persistent (Dix et al., 1989; Stafford, 2021). En retour, ceci pourrait diminuer leur envie d'échanger avec leur enfant ou d'obtenir plus d'informations sur son fonctionnement social. Enfin, aucun lien croisé longitudinal n'a émergé entre l'autorévélation et les problèmes de comportement entre la 1^{re} et la 4^e année. Ce résultat va à l'encontre de ceux obtenus à l'adolescence où un lien croisé négatif entre ces variables est observé (Racz et McMahon, 2011), particulièrement lorsque les effets intra familiaux sont isolés (Kapetanovic et al., 2019).

4.3. Intégration des résultats des deux articles

Dans cette section, une intégration des résultats des deux articles de la thèse est proposée par thèmes. Par soucis de concision, seuls les résultats qui n'ont pas pu être discutés de manière approfondie dans les articles seront revisités en tenant compte des connaissances actuelles dans ce domaine de recherche. D'abord, les résultats concernant les connaissances parentales et la sollicitation parentale durant la période scolaire seront discutés. Ensuite, l'effet du genre de l'enfant sur les dimensions de la communication parent-enfant sera détaillé. Finalement, les résultats obtenus concernant les liens entre les problèmes de comportement et la communication parent-enfant seront discutés.

4.3.1. Les connaissances parentales

Les résultats de l'article I ont montré que les connaissances parentales sont élevées à l'âge de 6 ans (début de l'école primaire), un constat intéressant. L'étude de Keijsers et Poulin (2013) menée auprès d'adolescents québécois évalués annuellement de 12 à 19 ans montre que les connaissances parentales sont les plus élevées à 12 ans (début de l'école secondaire) et à 17 ans (début des études post-secondaire). Ces trois sommets dans le niveau de connaissances des parents semblent correspondre à des périodes où les enfants vivent d'importantes transitions sociales et scolaires (p.ex. changement de groupe de pairs, niveau d'autonomie attendu face aux apprentissages, etc.) et où la quantité d'informations à obtenir sur le fonctionnement de l'enfant serait plus élevée (p.ex. nouvelles activités, nouveaux amis). Le niveau élevé de connaissances parentales à ces moments de transition pourrait aussi révéler un plus grand besoin de soutien des enfants. En effet, lors de périodes de transition, le soutien parental est un facteur de protection important pour l'adaptation

sociale, scolaire et émotionnelle de l'enfant (Benner et al., 2017; Raine et Skinner, 2023; Waters et al., 2014).

Le premier article a également montré que les connaissances parentales diminuent de manière linéaire et significative entre la 1^{re} et la 4^e année. Cette diminution graduelle des connaissances durant cette période suggère que la diminution observée à l'adolescence (Liu et al., 2020) débiterait en fait beaucoup plus tôt. Cependant, nos résultats montrent que ce changement est de très faible taille entre la 1^{re} et la 4^e année (pente de -.004). Une explication de la faible ampleur de cette diminution pourrait être que les parents ont accès à une plus grande variété de sources d'informations. Durant l'enfance, les activités des enfants sont généralement supervisées de manière proximale ou distale par de nombreux adultes connus des parents qui sont des sources d'informations fiables sur le fonctionnement de leur enfant (Dishion et McMahon, 1998), tels que les responsables de ses activités parascolaires, son enseignant et les parents de ses amis. À l'inverse, durant l'adolescence les enfants prennent part à plusieurs activités hors du foyer sans supervision adulte directe, ce qui rend la communication parent-enfant l'un des seuls moyens disponibles d'acquérir des informations pour les parents (Racz et al., 2019).

Enfin, les connaissances parentales n'ont pas été ajoutées au modèle testé dans le second article pour des raisons théoriques. Bien que la majorité des études qui incluent les connaissances parentales montrent des liens avec les problèmes de comportement (Flanagan et al., 2019), les mécanismes expliquant ces liens demeurent encore méconnus et difficiles à opérationnaliser (Racz et McMahon, 2011). Certains auteurs suggèrent que les liens rapportés dans les études entre les connaissances parentales et les problèmes de comportement seraient mieux expliqués par des variables modératrices, comme les processus de la communication ou la qualité de la relation parent-enfant. Par exemple, Pettit et Laird (2002) ont montré que le lien négatif entre les connaissances parentales et les comportements problématiques serait plus fort lorsque le parent est moins impliqué (*low parental involvement*) dans la vie de son enfant. Kiesner et ses collègues (2009) estiment plutôt que les liens entre les connaissances parentales et les problèmes de comportement de l'enfant seraient corrélationnels et longitudinaux plutôt que causaux et bidirectionnels, c'est-à-dire que les connaissances et les comportements problématiques seraient des marqueurs de la qualité de la relation du parent avec son enfant. L'examen des liens potentiels

entre les dimensions de la communication parent-enfant (i.e., sollicitation et autorévélation) et les problèmes de comportements de l'enfant était donc cohérent avec nos objectifs de recherche.

4.3.2. La sollicitation parentale : une voie de communication importante à l'enfance

La thèse a permis de mettre en lumière l'importance de la sollicitation parentale durant la période scolaire. Dès les années 80, les chercheurs s'intéressant à la supervision parentale ont émis l'hypothèse que les efforts actifs du parent pour obtenir de l'information sur le fonctionnement social de son enfant hors du foyer seraient l'un des meilleurs facteurs de protection face à l'émergence et l'aggravation de comportements problématiques (Dishion et McMahon, 1998; Loeber et Dishion, 1983; Loeber et Stouthamer-Loeber, 1986). Toutefois, Kerr et Stattin (2000; Stattin et Kerr, 2000) ont montré que la sollicitation parentale était peu (ou pas) associée aux problèmes de comportement à l'adolescence alors que l'autorévélation de l'enfant y était fortement et négativement liée, mettant ainsi de l'avant l'importance du rôle actif de l'enfant dans la communication avec son parent (autorévélation, tendance au secret) et dans sa propre socialisation. Suivant le changement de paradigme engendré par les travaux de Kerr et Stattin, la recherche dans ce domaine s'est surtout intéressée aux dynamiques de communication parent-enfant à l'adolescence (entre 12 et 17 ans; Liu et al., 2020; Racz et McMahon, 2011). Toutefois, Dishion et McMahon (1998) ont suggéré que les premières expériences de communication parent-enfant en bas âge seraient susceptibles de jeter les bases des dynamiques de communication en place à l'adolescence. Les résultats de la thèse semblent cohérents avec cette hypothèse.

En effet, le premier article a montré que la sollicitation est une source de connaissances parentales importante entre 6 et 10 ans. Le second article a révélé que la sollicitation parentale favorise les comportements présents et futurs d'autorévélation de l'enfant, et vice-versa. En d'autres mots, les parents questionnent leur enfant qui, en retour, partage avec eux des informations utiles en leur répondant ou en abordant spontanément sa vie sociale, ce qui amène les parents à solliciter plus d'informations. Il est donc possible qu'à l'adolescence les parents persévèrent dans cette dynamique même lorsque leur enfant deviendrait moins réceptif à leurs questions (Rote et Smetana, 2016). Il est également possible que les parents questionnent leur enfant pour tenter d'obtenir des informations, mais aussi pour l'encourager à se révéler malgré le peu d'informations obtenues par la sollicitation elle-même. La proposition des chercheurs concernant l'importance

des comportements actifs des parents dans la supervision parentale, plus particulièrement la sollicitation parentale, semble donc se vérifier durant l'enfance. Cette étude est la première à s'intéresser de près à l'origine développementale de ces dynamiques de communication en les examinant dès le début de l'âge scolaire.

4.3.3. La sollicitation parentale, l'autorévélation de l'enfant et le genre de l'enfant

Les résultats du premier article ont également fait ressortir certaines différences selon le genre de l'enfant dans les comportements de communication entre le parent et l'enfant. Concernant les filles, les mères font plus de sollicitation et cette sollicitation diminue avec l'avancement en âge, et les filles se révèlent moins et leur autorévélation diminue légèrement par la suite. Concernant les garçons, les mères font moins de sollicitation et la fréquence de cette sollicitation demeure stable avec l'avancement en âge, et les garçons se révèlent davantage et ce comportement augmente au cours des années suivantes. Toutefois, aucune différence selon le genre n'a émergé pour le niveau et l'évolution des connaissances parentales. En somme, la résultante de la communication parent-enfant (i.e., connaissances parentales) est la même pour les garçons et les filles, mais les chemins qui y mènent sont différents.

Tel que souligné dans la discussion du premier article, les différences observées pour l'autorévélation suggèrent que les mères pourraient avoir une perception (et des attentes) différentes des habiletés de communication de leur enfant selon son genre. En considérant les résultats du deuxième article, qui ont montré que les comportements de sollicitation parentale et d'autorévélation de l'enfant s'inter influencent mutuellement, il est aussi possible que les résultats du premier article représentent des différences de genre réelles dans la dynamique de communication parent-enfant. En percevant que les garçons se révèlent plus, les mères pourraient estimer qu'elles ont moins besoin de les questionner pour obtenir une quantité d'informations satisfaisante. À l'inverse, elles pourraient questionner davantage les filles si elles perçoivent que ces dernières se révèlent moins de manière spontanée. En appui à cette idée, rappelons que cette diminution de la sollicitation et de l'autorévélation dans les dyades mère-fille durant la période scolaire est similaire à celle observée durant l'adolescence. En effet, pour les filles ces comportements de communication diminuent entre 12 et 14 ans, ce qui refléterait chez elles un

plus grand besoin d'autonomie et d'individuation dès le début de l'adolescence (Keijsers et Poulin, 2013).

Pour les garçons, la stabilité des comportements de sollicitation de la part des mères et l'augmentation de l'autorévélation étaient inattendues; Keijsers et Poulin (2013) avaient plutôt observé une diminution de ces comportements à partir de 12 ans. Toutefois, tel que mentionné dans la discussion du premier article, le style de communication des parents avec les garçons est généralement plus affiliatif, alors qu'il serait plus affirmatif avec les filles durant la période scolaire (Shinn et O'Brien, 2008). Les mères utiliseraient également davantage le style affiliatif que les pères. Un style de communication affiliatif est centré sur l'autre; l'interlocuteur est encouragé à s'impliquer et à exprimer ses idées. Un style de communication affirmatif est au contraire centré sur soi; les verbalisations visent à influencer et à contrôler les opinions et les actions de l'interlocuteur (Leaper et Ayres, 2007). Avec leur garçon, les mères pourraient ainsi poser des questions plus ouvertes et moins nombreuses avec une attitude plus encourageante, ce qui pourrait les amener à répondre plus, puis à se révéler spontanément davantage que ne le font les filles.

4.3.4. La communication parent-enfant et les problèmes de comportement

Les résultats de l'article 2 ont montré que les problèmes de comportement des enfants influencent la sollicitation parentale entre la 1^{re} et la 4^e année, mais de manière différente selon l'âge de l'enfant. Il est toutefois surprenant qu'aucun lien longitudinal n'ait été observé entre l'autorévélation de l'enfant et ses problèmes de comportements durant cette période. En effet, les études menées à l'adolescence rapportent systématiquement des liens bidirectionnels négatifs entre l'autorévélation et les comportements problématiques (Flanagan et al., 2019; Kapetanovic et al., 2019; Kerr et Stattin, 2000; Kerr et al., 2010). Une première explication serait que les adolescents ayant des comportements problématiques se révéleraient moins pour éviter les critiques et punitions de leurs parents (Darling et al., 2006), ou qu'ils auraient plus d'informations à dissimuler (Kerr et al., 2010). Concernant nos résultats, il est possible que les enfants plus jeunes anticiperaient moins de réactions négatives de la part de leurs parents lorsqu'ils se révèlent et parlent de leurs comportements problématiques. En effet, les enfants d'âge scolaire qui présentent des problèmes de comportement ont généralement un biais positif (*positive illusory bias*) lorsqu'ils

évaluent leurs propres comportements, plus particulièrement dans le cas des enfants agressifs, inattentifs et hyperactifs (Barry, 2011; Volz-Sidiropoulou et al., 2013). Si les enfants qui ont des problèmes de comportement n'ont pas conscience que leurs conduites sont problématiques, ils pourraient s'autorévéler de la même manière que les autres enfants.

Ensuite, l'autorévélation serait un concept distinct de la « tendance au secret » (ou dissimulation d'informations; Finkenauer et al., 2004) et ces concepts seraient associés de manière différente aux dimensions de la communication parent-enfant. Durant l'adolescence, un lien positif réciproque est observé entre la tendance au secret et les échanges parent-enfant hostiles (i.e., provoquant une réaction émotionnelle négative chez le parent et l'enfant), mais pas entre l'autorévélation et les échanges parent-enfants positifs ou aversifs (Rote et al., 2020). L'étude de Frijns et ses collègues (2010) a aussi montré que l'effet réciproque entre l'autorévélation et les problèmes de comportements à l'adolescence ne serait plus significatif lorsqu'on isole les comportements de révélation de la tendance au secret. Bumpus et Hill (2008) ont également montré que la sollicitation et l'autorévélation (combiné en une seule variable nommée « communication ») en 3^e année ne prédisaient aucun changement dans les problèmes de comportement des enfants en 4^e année, mais que la dissimulation en 3^e année prédisait plus de comportements problématiques l'année suivante. En somme, entre la 1^{re} et la 4^e année, il est possible que les problèmes de comportement ne soient pas associés à l'autorévélation, mais plutôt à la tendance au secret, une dimension de la communication qui n'a malheureusement pas été mesurée dans cette thèse et qui gagnerait à être intégrée dans les prochaines recherches menées auprès d'enfants d'âge scolaire.

4.4. Contributions à l'avancement des connaissances

Dans l'ensemble, la thèse a contribué à l'avancement des connaissances dans le domaine de la communication parent-enfant à l'âge scolaire de plusieurs manières. Premièrement, les dimensions de la communication parent-enfant au sujet des pairs, ainsi que leurs liens avec les problèmes de comportements avaient, jusqu'à ce jour, surtout été étudiés à l'adolescence (Flanagan et al., 2019; Lionetti et al., 2019). Le manque d'études menées auprès d'enfants âgés de 10 ans ou moins sur ces phénomènes a pourtant été souligné à plusieurs reprises dans les écrits scientifiques (Kerr et Stattin, 2000; Laird et al., 2003; Liu et al., 2020; Racz et McMahon, 2011; Racz et al., 2019). Les résultats de la thèse ont montré que les parents, plus précisément les mères, sont informées de la

vie sociale de leur enfant hors du foyer, qu'elles questionnent leur enfant au sujet de ses activités sociales, et que ce dernier fournit lui-même des informations de manière spontanée dès l'âge de 6 ans. Nos résultats montrent également que ces dimensions de la communication changent durant la période scolaire et diffèrent légèrement selon le genre de l'enfant. Documenter le niveau de connaissances parentales, de sollicitation parentale et d'autorévélation de l'enfant entre la 1^{re} et la 4^e année de l'école primaire constitue donc une contribution en soi à ce domaine de recherche.

Deuxièmement, les résultats de la thèse révèlent que les comportements de communication des parents (sollicitation parentale) et de l'enfant (autorévélation) contribuent de manière équivalente aux connaissances parentales entre la 1^{re} et la 4^e année. Il s'agit d'un résultat inédit qui contribue à ce domaine de recherche et qui suscite de nouvelles questions sur l'évolution de la communication parent-enfant entre l'enfance et l'adolescence, la sollicitation parentale étant une source négligeable de connaissances parentales à l'adolescence (Liu et al., 2020).

Troisièmement, nos résultats montrent que les comportements de sollicitation parentale encouragent l'autorévélation de l'enfant, et vice-versa, durant la période scolaire. Ces résultats appuient surtout l'idée que les enfants sont des agents actifs dans la communication avec leur parent dès l'âge de 6 ans et que, comme Kerr et Stattin (2000) l'avaient présagé, ce type de communication bidirectionnel entre le parent et l'enfant prend racine bien avant l'adolescence.

Quatrièmement, nous avons observé que les problèmes de comportement en 2^e année prédisaient une augmentation de la sollicitation parentale en 3^e année, mais que les problèmes de comportement en 3^e année prédisaient une diminution de la sollicitation parentale en 4^e année. Ces résultats suggèrent que les mères pourraient être préoccupées par les problèmes de comportement de leur enfant et qu'elles le questionneraient davantage en espérant influencer positivement ses comportements par la communication jusqu'en 3^e année (Collins et Madsen, 2019). Lorsque les comportements problématiques persistent malgré leurs efforts, les mères pourraient se sentir impuissantes et réduire leurs comportements de sollicitation. Par ailleurs, aucun lien directionnel n'a été observé entre les problèmes de comportement de l'enfant et l'autorévélation entre la 1^{re} et la 4^e année. Ces résultats sont donc très différents de ceux obtenus auprès des adolescents. En effet, les problèmes de comportements des adolescents ne prédisent généralement pas de changement dans la sollicitation parentale (Flanagan et al., 2019; Willoughby et Hamza, 2011), ou alors ils

prédisent sa *diminution* dans le temps (Kerr et Stattin, 2003). Les comportements problématiques entretiennent aussi un lien négatif bidirectionnel avec l'autorévélation (Kerr et al., 2010; Kapetanovic et al., 2019). La thèse appuie donc l'idée que les liens entre les problèmes de comportement et la communication parent-enfant évolueraient en fonction de l'âge de l'enfant.

4.5. Contributions méthodologiques

Une première contribution méthodologique concerne la conception d'un instrument mesurant les connaissances parentales, la sollicitation parentale et l'autorévélation de l'enfant auprès d'enfants d'âge scolaire en s'appuyant sur les définitions formulées par Kerr et Stattin (2000; Stattin et Kerr, 2000) et sur l'instrument qu'ils ont conçu pour l'adolescence. Bien que l'utilisation de leur instrument soit très répandue dans les études menées auprès d'adolescents (cité 3491 fois selon Google Scholar), il ne pouvait s'étendre à l'âge scolaire. En effet, il était nécessaire d'adapter leur instrument à la réalité d'enfants de cet âge afin que les énoncés reflètent le type d'activités et les contextes auxquels ils ont accès. Par exemple, un énoncé mesurant les connaissances parentales à l'adolescence (« Vous savez où se trouve votre enfant lorsqu'il est avec des amis le soir ? », traduction libre, Kerr et Stattin, 2000) a dû être modifié pour mieux refléter le degré plus restreint d'indépendance et d'autonomie dans les déplacements d'enfants de 6 à 10 ans (p.ex. « Vous savez où est votre enfant lorsqu'il joue avec un (ou des) ami(es) à un endroit autre que chez vous? »). La structure factorielle et l'invariance de cet instrument ont été confirmés auprès d'un échantillon d'enfants évalués à plusieurs reprises entre 6 et 10 ans. Adapter cet instrument à l'âge scolaire et documenter ses propriétés psychométriques nous a permis de comparer les résultats que nous avons observés à l'enfance à ceux provenant d'études menées l'adolescence et ainsi jeter les bases pour une meilleure compréhension de l'évolution des dynamiques de communication parent-enfant entre ces deux périodes du développement.

Une deuxième contribution méthodologique concerne l'utilisation d'un modèle d'analyse statistique (RI-CLPM) qui permet de distinguer les processus intra familiaux des effets dus à des différences stables entre les familles ou à des effets de trait (Hamaker et al., 2015; Keijsers, 2016). Ce modèle permet de décrire les liens (et leur direction) entre les variables de manière cohérente avec une conception bidirectionnelle et transactionnelle de la communication parent-enfant (Lytton, 1990). L'utilisation de ce type d'analyse est actuellement fortement recommandée en

recherche longitudinale, en particulier pour l'étude de la relation parent-enfant (Flanagan et al., 2019; Rote et al., 2020). En effet, ce modèle est plus rigoureux que les analyses autorégressives croisées (*cross-lagged panel models*) pour inférer des liens causaux entre les variables, car il permet d'éliminer l'effet de variables exogènes (p.ex. effet de trait) qui pourraient brouiller le sens et l'interprétation des résultats (Hamaker et al., 2015). Dans le second article, l'utilisation d'un modèle d'analyse RI-CLPM a permis de s'assurer que les liens observés n'étaient pas influencés par des différences entre les familles.

4.6. Implications pratiques des résultats de la thèse

Une des retombées des études portant sur la communication parent-enfant au sujet de la vie sociale de l'enfant concerne la prévention des problèmes de comportement à l'enfance (Racz et al., 2019) et à l'adolescence (Flanagan et al., 2019). Les résultats de la thèse confirment l'importance d'encourager les parents à s'intéresser à la vie sociale de leur enfant hors de la maison et à prendre l'habitude de le questionner dès le début de sa scolarité. En effet, la sollicitation permet d'acquérir des connaissances et favorise l'autorévélation de l'enfant. Or, créer un climat familial dans lequel l'enfant se sent à l'aise de partager spontanément avec ses parents des informations à propos de ses activités et fréquentations est très bénéfique pour son développement, puisqu'une fois atteint l'adolescence, la communication passe essentiellement par l'autorévélation (Liu et al., 2020) et elle est étroitement associée à un faible niveau de problèmes de comportement (Flanagan et al., 2019). Les parents gagneraient donc à être sensibilisés à l'importance d'établir une communication bidirectionnelle avec leur enfant dès son entrée à l'école.

La dissémination de cette information pourrait se faire via les canaux de sensibilisation aux bonnes pratiques parentales déjà existants. Par exemple, la communication parent-enfant positive durant la période scolaire est promue au niveau régional par Naître et Grandir (Leroux-Boudreault, 2021), un organisme dont la mission est de soutenir le développement harmonieux des enfants de 0 à 8 ans grâce à des recommandations et informations scientifiques vulgarisées (Naître et Grandir, 2023). Les rubriques web de Naître et Grandir au sujet de la communication parent-enfant précisent que d'échanger quotidiennement avec son enfant entraîne des bienfaits sur la relation parent-enfant, sur le développement social et affectif de l'enfant, et aussi sur ses comportements d'autorévélation (Leroux-Boudreault, 2021). En revanche, nous recommandons que le rôle actif

de l'enfant dans ces échanges soit mis de l'avant et qu'il soit énoncé que la communication parent-enfant est bénéfique pour prévenir les problèmes de comportement à l'adolescence (Flanagan et al., 2019). Bien que nos résultats montrent que la sollicitation parentale est essentielle à la période scolaire, elle peut être perçue comme intrusive et contrôlante par les adolescents si elle demeure le seul mode de communication jusqu'à cette période (Kerr et Stattin, 2003). Ces informations permettraient de sensibiliser les parents à l'importance d'être proactifs en instaurant une dynamique de communication qui favorise l'autorévélation, entre autres en s'intéressant à ce que vit l'enfant lorsqu'il n'est pas avec eux et en sollicitant des informations dès la période scolaire.

Les résultats de l'article 2 sont cohérents avec la théorie de la coercition de Patterson (1982) qui avance que les parents en viendraient graduellement à se désengager de leur rôle parental lorsque les comportements problématiques de leur enfant persistent année après année. Selon cette théorie, ce désengagement serait médié par le sentiment d'impuissance des parents qui ne parviendraient pas à influencer positivement les comportements de leur enfant. Nous suggérons qu'un dépistage des problèmes de comportement soit effectué avant qu'ils ne deviennent persistants, et ce dès l'entrée à l'école par les enseignants. Les familles concernées pourraient ensuite être référées à des programmes de soutien aux compétences parentales qui font la promotion du développement social et affectif harmonieux des enfants d'âge scolaire en favorisant des interactions parent-enfant positives et chaleureuses. Par exemple, le programme « *How to talk so kids will listen and listen so kids will talk* » (Faber et Mazlish, 2010), et l'ouvrage qui en a été tiré (Faber et Mazlish., 2012), enseignent aux parents à soutenir l'autonomie de leur enfant, notamment en favorisant sa capacité à exprimer ses émotions et son point de vue. Les objectifs et résultats de la thèse sont complémentaires aux interventions proposées par ce programme, puisque le soutien à l'autonomie favorise entre autres le rôle actif de l'enfant (p.ex. autorévélation) dans la communication avec son parent (Joussemet et Grolnick, 2022). L'efficacité de la version francophone de ce programme a été évaluée auprès d'un échantillon de 293 dyades parent-enfant recrutés au Québec, sur une base volontaire et selon une approche universelle, et la majorité (90,72%) des enfants étaient âgés de 5 à 10 ans, et à l'aide d'un devis par essai randomisé contrôlé (ECR). Ce programme a montré un effet significatif et stable des interventions, notamment concernant l'amélioration de leurs habiletés à soutenir l'autonomie de leur enfant (Joussemet et al., 2018; Mageau et al., 2022).

Enfin, les interventions et les manuels visant la promotion de la supervision parentale (dont la sollicitation parentale et l'autorévélation de l'enfant) offrent généralement peu de détails sur *comment* les parents pourraient favoriser ce type de communication (Schwartz-Torres et al., 2024). Le programme de Faber et Mazlish (2010) propose des lignes directrices claires concernant les comportements que les parents peuvent déployer pour améliorer leurs habiletés de sollicitation parentale (p.ex. poser une ou deux questions à la fois, favoriser les questions ouvertes et non intrusives). Il suggère aussi des manières de réagir adéquatement aux informations offertes par leur enfant (p.ex. stratégies d'écoute active adaptées aux enfants d'âge scolaire). Des recommandations précises de ce genre devraient être incluses aux programmes et interventions visant l'amélioration de la communication et de la relation parent-enfant.

4.7. Forces de la thèse

Cette thèse présente plusieurs forces. La première concerne l'utilisation d'un devis longitudinal sur quatre temps de mesure annuels. La plupart des études portant sur le lien entre la communication parent-enfant et les problèmes de comportement ont utilisé des devis transversaux ou des devis incluant uniquement deux ou trois prises de mesure, ce qui limite la portée des résultats (Bendezú et al., 2018; Bumpus et Hill, 2008; Crocetti et al., 2016; Laird et al., 2010; Stattin et Kerr, 2000; Kerr et al., 2010; Patrick et al., 2005).

Une deuxième force qui mérite d'être soulignée concerne les analyses statistiques. Deux stratégies d'analyses différentes (i.e., analyses de courbes de croissance dans l'article I, modèle autorégressif croisé avec ordonnée à l'origine aléatoire dans l'article 2) ont permis d'examiner deux types de changement. Dans le premier article, les variations dans le temps pour chacune des trois dimensions de la communication parent-enfant et de la contribution des deux sources (sollicitation et autorévélation) aux connaissances parentales ont été analysées. Dans le second article, l'évolution des liens (effets concomitants et croisés) entre la sollicitation parentale, l'autorévélation et les problèmes de comportement de l'enfant a été examinée.

Une troisième force est le recours à l'enseignant pour évaluer les problèmes de comportement de l'enfant à chaque temps de mesure. Dans les études portant sur la période scolaire, il est commun que l'enseignant évalue les comportements des enfants. Dans les études portant sur la

communication parent-enfant, l'adolescent ou ses parents évaluent les problèmes de comportement de l'enfant (Kapetanovic et al., 2019; Kerr et al., 2010). Toutefois, les observations des parents sur les problèmes de comportement de leur enfant seraient souvent biaisées par leur propre fonctionnement psychologique (p.ex. symptômes dépressifs) et/ou la qualité de leur relation avec leur enfant (Huston et Ripke, 2006). L'utilisation de deux sources différentes pour évaluer les dimensions de la communication parent-enfant et les problèmes de comportement de l'enfant permet donc d'éviter ce genre de biais.

4.8. Limites de la thèse

4.8.1. Limites liées à l'échantillon.

La majorité des familles participantes étaient francophones, résidaient dans un lieu géographique restreint (ville de Laval, en banlieue de Montréal) et avaient un revenu annuel dans la moyenne supérieure selon le revenu moyen québécois (Fontaine, 2022). La majorité des mères étaient d'origine canadienne et tous les enfants recrutés fréquentaient des écoles primaires publiques d'une commission scolaire francophone. L'échantillon utilisé pourrait ne pas refléter la réalité de familles originaires d'autres régions du monde, notamment celles provenant de cultures collectivistes et où l'éducation des enfants est la responsabilité de plusieurs membres de la famille étendue. Cette limite a d'ailleurs encouragé l'ajout d'une description plus détaillée du contexte socioculturel de notre échantillon dans l'article 2 afin de mieux contextualiser les résultats de l'étude. De plus, si les modèles statistiques utilisés permettent de tenir compte de variables modératrices (p.ex. différences entre les familles), il demeure incertain que ces modèles permettent de contrôler adéquatement l'effet d'un contexte culturel partagé (différences entre échantillons).

4.8.2. Limites liées aux instruments de mesure et au devis.

Une limite liée aux instruments de mesure concerne la faible cohérence interne de l'échelle mesurant les connaissances parentales. Il serait nécessaire de poursuivre la validation de l'instrument de mesure en améliorant cette échelle, notamment en ajoutant des énoncés qui mesurent des dimensions plus précises des connaissances parentales. Par exemple, il serait pertinent d'évaluer si les parents connaissent les amis de leur enfant, ou s'ils sont au courant des activités qu'il effectue (p.ex. type de jeu) durant ses temps libres lorsqu'il n'est pas à la maison.

Deux limites sont liées au devis des articles de la thèse, soit les limites dues à l'attrition et aux données manquantes, et les limites propres au modèle RI-CLPM. Premièrement, puisque l'attrition est élevée entre les quatre temps de mesure, nous courrions le risque que les résultats et leur interprétation ne soit biaisés par la variation de la structure de l'échantillon. Toutefois, des stratégies statistiques robustes (p.ex. utilisation de la méthode FIML) ont été implémentées afin de parer à l'effet potentiellement nuisible de l'attrition. Une section documentant les corrélats liés à l'attrition a été ajoutée à l'article 2 afin de contextualiser l'interprétation des résultats.

Deuxièmement, une limite importante associée au modèle RI-CLPM est l'impossibilité de définir l'hétérogénéité des processus survenant au sein de chaque famille, c'est-à-dire que ce modèle statistique conceptualise la moyenne des effets observables au sein de chaque système pour l'ensemble de l'échantillon (Hamaker et al., 2015). Il demeure donc possible que la taille d'effet des liens entre la sollicitation parentale, l'autorévélation de l'enfant et les problèmes de comportement varie selon les familles.

4.9. Suggestions pour les recherches futures

Les résultats observés dans cette thèse pavent la voie à plusieurs nouvelles avenues de recherche. Premièrement, cette thèse a examiné l'évolution des dimensions de la communication parent-enfant et leurs liens avec les problèmes de comportement entre 6 et 10 ans. La quasi-totalité des études longitudinales portant sur ces dimensions couvrent la période entre 12 et 18 ans (Kapetanovic et al., 2019; Keijsers, 2016; Keijsers et Poulin, 2013). Nos résultats présentent des similarités avec ces études, mais aussi des différences importantes. Il est donc possible que des changements se produisent entre 10 et 12 ans et qu'il puisse en fait s'agir d'une période charnière dans l'évolution de ces dimensions. Inclure la période entre 10 et 12 ans dans les suivis longitudinaux permettrait de clarifier à quel moment, et de quelle manière, les processus de la communication parent-enfant se transforment entre l'enfance et l'adolescence.

Deuxièmement, à plusieurs endroits dans la thèse, les résultats observés ont été mis en liens avec ceux provenant d'études (beaucoup plus nombreuses) menées à l'adolescence. Nous avons ainsi spéculé sur la façon dont pourraient évoluer les processus de communication parent-enfant de l'entrée à l'école primaire jusqu'à la fin de l'adolescence et nous avons naturellement positionné

la communication à l'enfance comme étant à l'origine des dynamiques de communication à l'adolescence. Des études longitudinales dans lesquelles les trois dimensions de la communication (connaissances et sollicitation parentales, autorévélation de l'enfant) seraient mesurées périodiquement auprès des mêmes participants de l'entrée à l'école primaire jusqu'à la fin de l'adolescence devront être entreprises afin de mieux comprendre l'évolution de ces processus au fil du temps.

Troisièmement, les dimensions de la communication ont été mesurées en recueillant uniquement la perception des mères. Ce choix a été motivé en partie pour des raisons théoriques, mais également pour des raisons pratiques. Les adolescents se révéleraient plus à leur mère (Smetana et al., 2006) et les mères seraient plus au courant des déplacements et des fréquentations de leur enfant que les pères (Crouter et Head, 2002). Au début de cette étude longitudinale, les mères et les pères étaient tous les deux invités à compléter un questionnaire sur différents aspects de la relation avec leur enfant, incluant les dimensions examinées dans cette thèse. Le taux de retour des questionnaires complétés par les pères était si bas que nous avons dû mettre fin à cette demande lors du suivi longitudinal. Une telle situation est bien regrettable et involontairement représentative de nombreuses études s'intéressant au développement des enfants (Parent et al., 2017). Les recherches futures devraient s'assurer d'inclure la perception des pères afin d'examiner si le genre de l'enfant et de ses parents aurait un effet sur leur communication durant la période scolaire. Par exemple, durant l'adolescence, les mères et les pères auraient des perceptions et comportements parfois différents concernant la communication avec leur enfant (Tremblay-Pouliot et Poulin, 2021). Notamment, les mères surestimeraient l'autorévélation des filles (Smetana et al., 2006) et les pères utiliseraient des sources différentes des mères pour obtenir leurs connaissances parentales (Waizenhofer et al., 2004). Il en serait de même pour les enfants selon leur genre, les garçons percevraient que les pères ont plus de connaissances parentales que les mères, alors que ce serait l'inverse pour les filles (Vieno et al., 2009). De plus, dans une étude menée à l'âge scolaire, Keown et Palmer (2014) ont rapporté que 83% des mères et 68% des pères de leur échantillon conversaient régulièrement avec leur enfant, et que 31% des enfants aborderaient des thèmes complètement différents avec leur mère et leur père.

Quatrièmement, il serait pertinent de reproduire les résultats de la thèse auprès de populations diversifiées et dans des contextes culturels variés (p.ex. États-Unis, pays d'Europe et d'Asie). Il serait également important d'examiner l'effet de variables démographiques spécifiques qui affectent les processus de la communication parent-enfant à l'adolescence. Par exemple, la perception des parents de la dangerosité du quartier où réside la famille affecterait la sollicitation parentale. Durant l'adolescence, les mères de familles vivant en milieu urbain, dans des quartiers défavorisés et/ou présentant un taux de criminalité élevé percevraient que la communication avec leur enfant serait plus importante pour favoriser sa sécurité. Elles feraient aussi plus de sollicitation que les mères percevant leur milieu de vie comme sécuritaire (Ceballo et al., 2012), mais elles auraient moins de connaissances parentales (Laird et al., 2009).

Cinquièmement, la tendance au secret de l'enfant et les réactions (positives ou négatives) des parents suite aux informations révélées par leur enfant devraient être examinées de plus près durant la période scolaire. Les études menées à l'adolescence montrent que la *manière* dont le parent accueille l'information rapportée par l'enfant (p.ex. montrer de l'inquiétude, se mettre en colère, moquer l'enfant versus tenter de mieux comprendre, montrer de l'affection, offrir du soutien), serait fortement associée à l'autorévélacion (Kerr et al., 2008; Kerr et Stattin, 2003; Tilton-Weaver et al., 2010) et au niveau de connaissances parentales (Liu et al., 2020). Toutefois, les études qui distinguent la tendance au secret de l'autorévélacion montrent que les réactions des parents seraient uniquement associées à la tendance au secret de l'enfant (Rote et al., 2020). Il semble donc essentiel d'examiner comment les parents réagissent aux informations partagées par les enfants durant la période scolaire. Les premières interactions parent-enfant, mais surtout les réactions du parent, pourraient influencer la propension future de l'enfant à se révéler ou à garder des secrets.

Enfin, dans l'article 2, nous avons utilisé un score global regroupant plusieurs formes de comportements problématiques (agressivité, opposition, hyperactivité, inattention, etc.; Achenbach, 1991; Boyle et al., 1993; Tremblay et al., 1987) qui sont associés au rejet par les pairs (Nelson et al., 2005) et à l'affiliation à des pairs déviants (Boivin et al., 2005). Ces comportements problématiques sont l'un des meilleurs prédicteurs de la délinquance à l'adolescence (Ettetal et Ladd, 2015; Nagin et Tremblay, 1999; Patterson et al., 1998). Toutefois, des études futures couvrant la période scolaire devraient examiner comment la communication parent-enfant est liée

aux différents *types* de problèmes de comportement. Par exemple, à l'adolescence la sollicitation parentale aurait un effet protecteur pour la consommation de psychotropes, mais cet effet n'est observable que lorsque la consommation est examinée séparément des autres comportements problématiques (Ryan et al., 2015). Similairement, l'étude de Burke et ses collègues (2008) a montré que, durant la période scolaire, les enfants oppositionnels auraient une communication parent-enfant plus hostile que les enfants hyperactifs et inattentifs. Il serait donc avisé de vérifier si les différents types de comportements problématiques sont associés de manière distincte à la sollicitation parentale et à l'autorévélation de l'enfant durant la période scolaire.

CONCLUSION

Les résultats de la thèse ont permis de confirmer la structure factorielle et la stabilité d'un instrument conçu pour mesurer les connaissances parentales, la sollicitation parentale et l'autorévélation de l'enfant durant la période scolaire. Les mesures annuelles de ces dimensions entre la 1^{re} et la 4^e année ont permis de montrer que le niveau d'information que les parents détiennent au sujet de vie sociale de leur enfant (connaissances parentales) demeure stable et qu'ils obtiennent ces informations en échangeant avec leur enfant dès son entrée à l'école. Les sources de connaissances parentales varient selon le genre de l'enfant; les mères de filles font plus de sollicitation, les filles font moins d'autorévélation que les garçons, ces deux comportements diminuent dans le temps pour les filles, alors que la sollicitation parentale augmente pour les garçons.

Ensuite, les résultats de la thèse ont montré que les parents peuvent encourager les comportements d'autorévélation des filles et des garçons en les questionnant, et vice versa. Concernant les liens ont émergé entre la communication parent-enfant et les problèmes de comportement de l'enfant, il a été observé que si l'enfant présente des problèmes de comportement, ses parents le questionneront davantage en 3^e année, pour ultimement se désengager et lui poser moins de questions en 4^e année.

Pris ensemble, ces résultats contribuent à l'avancement des connaissances en faisant l'examen d'un type de communication parent-enfant qui est rarement étudié durant la période scolaire, tout en respectant les recommandations méthodologiques les plus récentes de ce domaine de recherche (utilisation d'un modèle RI-CLPM, Keijsers, 2016; Flanagan et al., 2019). Plus particulièrement, l'évaluation des propriétés psychométriques d'un nouvel instrument de mesure adapté aux enfants d'âge scolaire a été complétée, et cet instrument a permis de documenter le niveau des connaissances parentales et de ses sources entre la 1^{re} et la 4^e année du primaire. Les résultats ont aussi montré que la sollicitation parentale contribue de manière équivalente à l'autorévélation de l'enfant aux connaissances parentales et que les comportements de l'enfant ont un impact sur les comportements de sollicitation des parents. Ces résultats sont inédits dans ce domaine de recherche, et ils appuient l'idée que la communication parent-enfant, et spécifiquement ses liens

avec les problèmes de comportement, évoluent en fonction de l'âge de l'enfant entre la période scolaire et l'adolescence.

Les conclusions de la thèse ont permis d'émettre des recommandations concernant la prévention et l'intervention auprès des familles. Puisque l'autorévélation est négativement associée aux problèmes de comportement à l'adolescence, les résultats suggèrent que les parents peuvent soutenir l'autorévélation de leur enfant dès l'entrée à l'école en faisant de la sollicitation parentale. Il est donc recommandé que les parents soient informés des bienfaits d'encourager (puis de maintenir) une bonne communication avec leur enfant, particulièrement les parents dont les enfants ont des problèmes de comportement durant la période scolaire. Afin de prévenir le désengagement de ces parents, il est aussi suggéré qu'ils soient référés à des programmes d'intervention et de développement des compétences parentales, incluant un volet sur le soutien à l'autonomie de l'enfant et sur des stratégies pour favoriser une communication positive avec son enfant.

Finalement, les résultats obtenus ont suscité des recommandations pour des recherches futures. Il serait important de reproduire les résultats de la thèse auprès d'un échantillon suivi de l'entrée à l'école jusqu'à la fin de l'adolescence, ainsi qu'auprès de populations et de cultures diversifiées. De futurs projets de recherche gagneraient aussi à inclure des variables supplémentaires (i.e., tendance au secret des enfants, réactions des parents, etc.) afin de poursuivre l'examen des liens entre la communication parent-enfant et les problèmes de comportement de l'enfant durant la période scolaire.

APPENDICE A

QUESTIONNAIRES

- A.1 Éducation de chacun des parents (questionnaire parent; maternelle)
- A.2 Pays de naissance des membres de la famille (questionnaire parent; maternelle)
- A.3 Revenu familial annuel (questionnaire parent; maternelle)
- A.4 Structure familiale (questionnaire parent; maternelle)
- A.5 Âge de la mère à la naissance de son 1^{er} enfant (questionnaire parent; maternelle)
- A.6 Supervision parentale (questionnaire parent; 1^{re}, 2^e, 3^e et 4^e année)
- A.7 Comportement de l'enfant à l'école (questionnaire enseignant; 1^{re}, 2^e, 3^e et 4^e année)

A.1 Éducation de chacun des parents (questionnaire parent; maternelle)

Dans les études, le niveau d'éducation de chacun des parents a d'abord été conceptualisé de manière catégorielle (diplôme du secondaire obtenu ou non). Puis l'éducation des mères spécifiquement a été conceptualisée de manière continue: le nombre d'années d'étude a été additionné pour les études secondaires et collégiales. Pour les diplômes universitaires, trois années ont été ajoutées pour un baccalauréat, cinq pour une maîtrise, neuf pour un doctorat et dix pour un post-doctorat.

DIRECTIVE: Encerchez le plus haut degré de scolarité complété :

Mère:					Père:				
Secondaire	1	2	3	4 5	Secondaire	1	2	3 4 5	
Collégial	1	2	3		Collégial	1	2	3	
Universitaire	Baccalauréat				Universitaire	Baccalauréat			
	Maîtrise					Maîtrise			
	Doctorat					Doctorat			
	Post-Doctorat					Post-Doctorat			

A.2 Pays de naissance des membres de la famille (questionnaire parent; maternelle)

DIRECTIVE: Indiquez le pays de naissance des membres de votre famille, ainsi que la durée de résidence au Canada le cas échéant.

Indiquez le pays de naissance de...	Si autre que Canada, vous êtes ici depuis ...
l'enfant ? _____	_____ / années
la mère ? _____	_____ / années
le père ? _____	_____ / années

A.3 Revenu familial annuel (questionnaire parent; maternelle)

DIRECTIVE : Dans laquelle des catégories suivantes tombe le revenu familial où l'enfant concerné par cette étude vit? Comptez les revenus de toutes provenances : salaires, traitements, commissions, pensions, allocations familiales, revenus de locations, etc. (Cochez svp)

- | |
|------------------------|
| (1) Moins de 19 999 |
| (2) De 20 000 à 29 999 |
| (3) De 30 000 à 39 999 |
| (4) De 40 000 à 49 999 |
| (5) De 50 000 à 59 999 |
| (6) De 60 000 à 79 999 |
| (7) De 80 000 à 89 999 |
| (8) De 90 000 à 99 999 |
| (9) De 100 000 et plus |

A.4 Structure familiale (questionnaire parent; maternelle)

La structure familiale a été obtenue par le biais d'un énoncé puis dichotomisée comme suit: 1 = famille intacte; 0 = autre structure familiale.

DIRECTIVE: Au cours des 12 derniers mois, votre enfant concerné par cette étude a vécu...

ρ	avec son père et sa mère naturelle
ρ	avec sa mère naturelle seule
ρ	avec sa mère naturelle et une personne qui n'est pas son père naturel
ρ	avec sa mère adoptive et son père adoptif
ρ	avec sa mère adoptive seule
ρ	avec sa mère adoptive et une personne qui n'est pas son père adoptif
ρ	avec son père naturel seul
ρ	avec son père naturel et une personne qui n'est pas sa mère naturelle
ρ	avec ses grands-parents
ρ	avec sa grand-mère seule
ρ	avec sa grand-mère et une personne qui n'est pas son grand-père
ρ	autres (précisez) : _____

A.5 Âge de la mère à la naissance de son 1^{er} enfant (questionnaire parent; maternelle)

L'âge de la mère à la naissance de son premier enfant a été calculé par soustraction à l'aide de la date de naissance de la mère et de la date de naissance de son premier enfant.

DIRECTIVE : Indiquez, s'il vous plaît...

Date de naissance de la mère naturelle	___	___	___
	Jour	Mois	Année
Date de naissance de l'enfant concerné par ce projet :	___	___	___
	Jour	Mois	Année

Date de naissance des autres enfants de la mère naturelle :

Enfant 1.	___	___	___
	Jour	Mois	Année
Enfant 2.	___	___	___
	Jour	Mois	Année
Enfant 3.	___	___	___
	Jour	Mois	Année

A.6 Supervision parentale (questionnaire parent; 1^{re}, 2^e, 3^e et 4^e année)

La variable de Connaissances parentales a été créée en calculant la moyenne des scores obtenus aux énoncés 1, 2 et 3.

La variable de Sollicitation parentale a été créée en calculant la moyenne des scores obtenus aux énoncés 4, 5, 6 et 8.

La variable d’Autorévélation de l’enfant a été créée en calculant la moyenne des scores obtenus aux énoncés 7, 9 et 10.

DIRECTIVES : Cette section concerne vos pratiques éducatives à l’égard de votre enfant. En cochant la case correspondant aux réponses suivantes, indiquez-nous ce qui, selon vous, décrit le mieux votre situation.

Répondez aux questions suivantes en vous servant du choix de réponses ci-dessous.

Pas du tout	Un peu	Passablement	Grandement	Tout à fait
1	2	3	4	5

1. Vous savez <i>où</i> est votre enfant lorsqu'il/elle joue avec un(e) (ou des) ami(e,es) à un endroit autre que chez vous.	1	2	3	4	5
2. Vous savez ce que fait votre enfant lorsqu'il/elle joue avec un(e) (ou des) ami(e,es) à un endroit autre que chez vous.	1	2	3	4	5
3. Vous savez avec qui est votre enfant lorsqu'il/elle joue avec un(e) (ou des) ami(e,es) à un endroit autre que chez vous.	1	2	3	4	5
4. Vous parlez avec votre enfant de ses amis.	1	2	3	4	5
5. Vous demandez à votre enfant de vous parler de ses camarades de classe ou du service de garde.	1	2	3	4	5
6. Vous demandez à votre enfant de vous parler de sa journée à l'école.	1	2	3	4	5
7. Votre enfant aime vous parler de ce qu'il a fait à l'extérieur de la maison (ex : au service de garde, à l'école, chez des amis, etc.).	1	2	3	4	5
8. Vous prenez l'initiative de discuter avec votre enfant de ce qu'il/elle fait pendant ses temps libres.	1	2	3	4	5
9. Votre enfant a envie de vous parler de l'école (ex : comment ça va dans les différentes matières, ses relations avec ses professeurs).	1	2	3	4	5
10. Votre enfant vous parle spontanément de ses amis (ex : qui sont les amis qu'il/elle fréquente, ce qu'ils font).	1	2	3	4	5

A.7 Comportement de l'enfant à l'école (questionnaire enseignant; 1^{re}, 2^e, 3^e et 4^e année)

DIRECTIVES : Le questionnaire porte sur le comportement de l'élève à l'école. Il est important de répondre à toutes les questions au meilleur de votre connaissance. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Nous vous rappelons que toutes les informations recueillies dans ce questionnaire seront traitées de façon strictement confidentielle.

Les énoncés qui suivent se rapportent au comportement possible d'un enfant durant la classe. Nous aimerions vous poser quelques questions sur la manière dont cet(te) élève a agi **au cours du dernier mois**. Si le comportement ne s'est jamais manifesté ou vous êtes incapable d'évaluer ce comportement, répondez : *Jamais ou pas vrai*.

Au cours du dernier mois, à quelle fréquence diriez-vous que cet(te) élève...

	Jamais ou pas vrai		Quelques fois ou un peu vrai		Souvent ou très vrai	
	1	2	3	4	5	6
1. ...n'a pu rester en place, a été agité(e) ou hyperactif(ive)?	1	2	3	4	5	6
2. ... a endommagé ou a brisé ses propres choses?	1	2	3	4	5	6
3. ... a abandonné facilement?	1	2	3	4	5	6
4. ... a volé des choses?	1	2	3	4	5	6
5. ... a été rebelle ou a refusé d'obéir?	1	2	3	4	5	6
6. ... s'est bagarré(e)?	1	2	3	4	5	6
7. ... a encouragé des enfants à s'en prendre à un autre enfant ?	1	2	3	4	5	6
8. ... a été facilement distrait(e), a eu de la difficulté à poursuivre une activité quelconque ?	1	2	3	4	5	6
9. ... lorsqu'il/elle était fâché(e) contre quelqu'un, a essayé d'entraîner d'autres à détester cette personne ?	1	2	3	4	5	6
10. ... a agi sans réfléchir ?	1	2	3	4	5	6
11. ... n'a pas semblé avoir de remords après s'être mal conduit(e) ?	1	2	3	4	5	6
12. ... a endommagé ou a brisé des choses qui appartenaient aux autres?	1	2	3	4	5	6
13. ... lorsqu'on le/la taquinait, a réagi de façon agressive?	1	2	3	4	5	6
14. ... a sauté d'une activité à l'autre?	1	2	3	4	5	6
15. ... a remué sans cesse ?	1	2	3	4	5	6
16. ... a été incapable de se concentrer, ne pouvait maintenir son attention pour une longue période	1	2	3	4	5	6
17. ... a cherché à dominer les autres enfants ?	1	2	3	4	5	6
18. ... a été incapable d'attendre lorsqu'on lui promettait quelque chose?	1	2	3	4	5	6
19. ... lorsqu'il/elle était fâché(e) contre quelqu'un, est devenu(e) ami(e) avec quelqu'un d'autre pour se venger?	1	2	3	4	5	6
20. ... n'a pas changé sa conduite après avoir été puni(e) ?	1	2	3	4	5	6

21. ... a interrompu les conversations ou les jeux des autres?	1	2	3	4	5	6
22. ... a été impulsif(ive), a agi sans réfléchir ?	1	2	3	4	5	6
23. ... lorsqu'on le/la contredisait, a réagi de façon agressive ?	1	2	3	4	5	6
24. ... a fait peur aux autres afin d'obtenir ce qu'il/elle voulait?	1	2	3	4	5	6
25. ... a eu de difficulté à attendre son tour dans un jeu?	1	2	3	4	5	6
26. ... lorsque quelqu'un lui a fait mal accidentellement (par exemple en le/la bousculant), il/elle s'est fâché(e) et a commencé une bagarre (une chicane)?	1	2	3	4	5	6
27. ... lorsqu'il/elle était fâché(e) contre quelqu'un, a dit de vilaines choses dans le dos de cette personne ?	1	2	3	4	5	6
28. ... a attaqué physiquement les autres ?	1	2	3	4	5	6
29. ... a causé du vandalisme ?	1	2	3	4	5	6
30. ... a eu de la difficulté à rester tranquille pour faire quelque chose plus de quelques instants ?	1	2	3	4	5	6
31. ... a frappé, mordu, donné des coups de pied à d'autres enfants?	1	2	3	4	5	6
32. ... lorsqu'on lui prenait quelque chose, a réagi de façon agressive?	1	2	3	4	5	6
33. ... a été inattentif(ive) ?	1	2	3	4	5	6
34. ... a dit des mensonges ou a triché ?	1	2	3	4	5	6
35. ... est capable de profiter des autres, si il/elle le veut?	1	2	3	4	5	6

BIBLIOGRAPHIE

- Achenbach, T. M. (1991). *Manual for the child behavior checklist 4–18 and 1991 profile*. Burlington: Department of Psychiatry, University of Vermont.
- Ahmad, I., Smetana, J. G., & Klimstra, T. (2015). Maternal monitoring, adolescent disclosure, and adolescent adjustment among Palestinian refugee youth in Jordan. *Journal of Research on Adolescence*, 25(3), 403-411. <https://doi.org/10.1111/jora.12133>
- Armitage, R. (2021). Bullying in children: impact on child health. *BMJ paediatrics open*, 5(1), 1-8. <https://doi.org/10.1136/bmjpo-2020-000939>
- Ashman, S. B., Dawson, G., & Panagiotides, H. (2008). Trajectories of maternal depression over 7 years: Relations with child psychophysiology and behavior and role of contextual risks. *Development and psychopathology*, 20(1), 55-77. <https://doi.org/10.1017/s0954579408000035>
- Asparouhov, T., & Muthén, B. (2014). Multiple-group factor analysis alignment. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 21(4), 495-508. <https://doi.org/10.1080/10705511.2014.919210>
- Aumètre, F., & Poulin, F. (2018). Academic and behavioral outcomes associated with organized activity participation trajectories during childhood. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 54, 33-41. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2017.11.003>
- Barry, T. D. (2011). Narcissism, positive illusory bias, and externalizing behaviors. In C. T. Barry, P. K. Kerig, K. K. Stellwagen, & T. D. Barry (Eds.), *Narcissism and Machiavellianism in youth: Implications for the development of adaptive and maladaptive behavior* (pp. 159–173). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/12352-009>
- Bates, D., Mächler, M., Bolker, B., & Walker, S. (2015). Fitting linear mixed-effects models using lme4. *Journal of Statistical Software*, 67(1), 1–48. <https://doi.org/10.18637/jss.v067.i01>
- Bendezú, J. J., Pinderhughes, E. E., Hurley, S. M., McMahon, R. J., & Racz, S. J. (2018). Longitudinal relations among parental monitoring strategies, knowledge, and adolescent delinquency in a racially diverse at-risk sample. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 47(1), 21-34. <https://doi.org/10.1080/15374416.2016.1141358>
- Benenson, J. F., Apostoleris, N. H., & Parnass, J. (1997). Age and sex differences in dyadic and group interaction. *Developmental Psychology*, 33(3), 538–543. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.3.538>
- Benner, A. D., Boyle, A. E., & Bakhtiari, F. (2017). Understanding students' transition to high school: Demographic variation and the role of supportive relationships. *Journal of youth and adolescence*, 46, 2129-2142. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0716-2>

- Bierman K. L. (2004). *Peer rejection: Developmental processes and intervention strategies*. Guilford Press.
- Boivin, M., Vitaro, F., & Poulin, F. (2005). Peer relationships and the development of aggressive behavior in early childhood. In R. E. Tremblay, W. W. Hartup, & J. Archer (Eds.), *Developmental origins of aggression* (pp. 376–397). The Guilford Press.
- Bornstein, M. H., Hahn, C. S., & Haynes, O. M. (2004). Specific and general language performance across early childhood: Stability and gender considerations. *First Language*, 24(3), 267-304. <https://doi.org/10.1177/0142723704045681>
- Bouchard, C., Coutu, S., & Landry, S. (2012). Le développement de la prosocialité chez l'enfant. In Lemelin, J. P., & Tarabulsy, G. M. (Eds.), *Développement social et émotionnel chez l'enfant et l'adolescent I: Les bases du développement* (pp. 385–425). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv18pgs9x.17>
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. Basic Books. <https://doi.org/10.5860/choice.26-4750>
- Boyle, M. H., Offord, D. R., Racine, Y., Sanford, M., Szatmari, P., Fleming, J. E., & PriceMunn, N. (1993). Evaluation of the diagnostic interview for children and adolescents for use in general population samples. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 21(6), 663-681. <https://doi.org/10.1007/BF00916449>
- Braine, L. G., Pomerantz, E., Lorber, D., & Krantz, D. H. (1991). Conflicts with authority: Children's feelings, actions, and justifications. *Developmental Psychology*, 27(5), 829–840. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.27.5.829>
- Bumpus, M. F., & Hill, L. G. (2008). Secrecy and parent-child communication during middle childhood: Associations with parental knowledge and child adjustment. *Parenting: Science and Practice*, 8(2), 93-116. <https://doi.org/10.1080/15295190802058868>
- Burke, J. D., Pardini, D. A., & Loeber, R. (2008). Reciprocal relationships between parenting behavior and disruptive psychopathology from childhood through adolescence. *Journal of abnormal child psychology*, 36, 679-692. <https://doi.org/10.1007/s10802-008-9219-7>
- Ceballo, R., Kennedy, T. M., Bregman, A., & Epstein-Ngo, Q. (2012). Always aware (*Siempre pendiente*): Latina mothers' parenting in high-risk neighborhoods. *Journal of Family Psychology*, 26(5), 805–815. <https://doi.org/10.1037/a0029584>
- Claes, M., Lacourse, E., Bouchard, C., & Luckow, D. (2001). Adolescents' relationships with members of the extended family and non-related adults in four countries: Canada, France, Belgium and Italy. *International Journal of Adolescence and Youth*, 9(2-3), 207-225. <https://doi.org/10.1080/02673843.2001.9747877>
- Clark, K. E., & Ladd, G. W. (2000). Connectedness and autonomy support in parent–child relationships: Links to children's socioemotional orientation and peer relationships. *Developmental Psychology*, 36(4), 485–498. <https://doi.org/10.1037//0012-1649.36.4.485>

- Collins, W. A. (1984). Conclusion: The status of basic research on middle childhood. In W.A. Collins (Ed.) *Development during middle childhood: The years from six to twelve* (pp. 398-421). National Research Council. <https://doi.org/10.17226/56>
- Collins, W. A., & Madsen, S. D. (2019). Parenting during middle childhood. In Bornstein, M.H. (Ed), *Handbook of parenting*, (3rd ed., pp. 81-110). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429440847-3>
- Collins, W. A., Madsen, S. D., & Susman-Stillman, A. (2002). Parenting during middle childhood. In Bornstein, M.H. (Ed), *Handbook of parenting*, (2nd ed., vol.1, pp. 73-101). Routledge.
- Costa, S., Sireno, S., Larcán, R., & Cuzzocrea, F. (2019). The six dimensions of parenting and adolescent psychological adjustment: The mediating role of psychological needs. *Scandinavian Journal of Psychology*, 60(2), 128–137. <https://doi.org/10.1111/sjop.12507>
- Crnic, K., & Low, C. (2002). Everyday stresses and parenting. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Practical issues in parenting* (2nd ed., pp. 243–267). Lawrence Erlbaum Associates Publishers. <https://doi.org/10.4324/9780429398995-14>
- Crocetti, E., Van der Graaff, J., Moscatelli, S., Keijsers, L., Koot, H. M., Rubini, M., Meeus, W. & Branje, S. (2016). A longitudinal study on the effects of parental monitoring on adolescent antisocial behaviors: The moderating role of adolescent empathy. *Frontiers in psychology*, 7, 1726. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01726>
- Crouter, A. C., & Head, M. R. (2002). Parental monitoring and knowledge of children. In Bornstein, M.H. (Ed), *Handbook of parenting*, (2nd ed., vol. 3, pp.461-483).
- Darling, N., Cumsille, P., Caldwell, L. L., & Dowdy, B. (2006). Predictors of adolescents' disclosure to parents and perceived parental knowledge: Between-and within-person differences. *Journal of youth and Adolescence*, 35, 659-670. <https://doi.org/10.1007/s10964-006-9058-1>
- DelGiudice, M. (2018). Middle childhood: An evolutionary-developmental synthesis. In N. Halfon, C.B. Forrest, R.M. Lerner, & E.M. Faustman (Eds.), *Handbook of life course health development*, (pp.95-107). Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-319-47143-3_5
- Desmarais, C., & Poulin, F. (2023). Developmental changes in mothers' perception of knowledge, solicitation, and child disclosure during middle childhood. *Social Development*, 32(3), 1075-1091. <https://dx.doi.org/10.1111/sode.12665>
- DiClemente, R. J., Wingood, G. M., Crosby, R., Sionean, C., Cobb, B. K., Harrington, K., Davies, S., Hook, E.W. & Oh, M. K. (2001). Parental monitoring: Association with adolescents' risk behaviors. *Pediatrics*, 107(6), 1363-1368. <https://doi.org/10.1542/peds.107.6.1363>

- Dietvorst, E., Hiemstra, M., Hillegers, M. H., & Keijsers, L. (2018). Adolescent perceptions of parental privacy invasion and adolescent secrecy: An illustration of Simpson's paradox. *Child development, 89*(6), 2081-2090. <https://doi.org/10.1111/cdev.13002>
- Dillon, F. R., Pantin, H., Robbins, M. S., & Szapocznik, J. (2008). Exploring the role of parental monitoring of peers on the relationship between family functioning and delinquency in the lives of African American and Hispanic adolescents. *Crime & Delinquency, 54*(1), 65-94. <https://doi.org/10.1177/0011128707305744>
- Dishion, T. J., & McMahon, R. J. (1998). Parental monitoring and the prevention of child and adolescent problem behavior: A conceptual and empirical formulation. *Clinical Child and Family Psychology Review, 1*(1), 61-75. <https://doi.org/10.1023/A:1021800432380>
- Dishion, T. J., & Patterson, G. R. (2016). The development and ecology of antisocial behavior: Linking etiology, prevention, and treatment. In D. Cicchetti (Ed.), *Developmental psychopathology: Maladaptation and psychopathology* (3rd ed., pp. 647–678). John Wiley & Sons, Inc.
- Dishion, T. J., Spracklen, K. M., Andrews, D. W., & Patterson, G. R. (1996). Deviancy training in male adolescent friendships. *Behavior therapy, 27*(3), 373-390. [https://doi.org/10.1016/s0005-7894\(96\)80023-2](https://doi.org/10.1016/s0005-7894(96)80023-2)
- Dix, T., Ruble, D. N., & Zambrano, R. J. (1989). Mothers' implicit theories of discipline: Child effects, parent effects, and the attribution process. *Child Development, 60*(6), 1373-1391. <https://doi.org/10.2307/1130928>
- Eaton, N. R., Krueger, R. F., Johnson, W., McGue, M., & Iacono, W. G. (2009). Parental monitoring, personality, and delinquency: Further support for a reconceptualization of monitoring. *Journal of research in personality, 43*(1), 49-59. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2008.10.006>
- Eccles, J. S. (1999). The development of children ages 6 to 14. *The future of children, 9*(2), 30-44. <https://doi.org/10.2307/1602703>
- Education Act of Quebec (2020) RLRQ, c. i-13.3. <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/en/document/cs/i-13.3>
- Ettekal, I., & Ladd, G. W. (2015). Developmental pathways from childhood aggression–disruptiveness, chronic peer rejection, and deviant friendships to early-adolescent rule breaking. *Child development, 86*(2), 614-631. <https://doi.org/10.1111/cdev.12321>
- Faber, A., & Mazlish, E. (2010). *How to talk so kids will listen; group workshop kit*. New York: Faber/Mazlish Workshops, LLC
- Faber, A., & Mazlish, E. (2012). *How to talk so kids will listen & listen so kids will talk*. Simon and Schuster.

- Finkenauer, C., Engels, R. C., Branje, S. J., & Meeus, W. (2004). Disclosure and relationship satisfaction in families. *Journal of Marriage and Family*, *66*(1), 195-209. <http://dx.doi.org/10.1111/j.0022-2445.2004.00013.x-i1>
- Flanagan, I. M., Auty, K. M., & Farrington, D. P. (2019). Parental supervision and later offending: A systematic review of longitudinal studies. *Aggression and violent behavior*, *47*, 215-229. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2019.06.003>
- Fontaine, M. M. (2022). Revenu et faible revenu au Québec en 2019 : les plus récentes données et les tendances depuis 25 ans. *Zoom société*, *2*, 1-20. <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/revenu-faible-revenuquebec-2019-donnees-tendances-depuis-25-ans.pdf>
- Frijns, T., Keijsers, L., Branje, S., & Meeus, W. (2010). What parents don't know and how it may affect their children: Qualifying the disclosure–adjustment link. *Journal of adolescence*, *33*(2), 261-270. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2009.05.010>
- Gagné, M. H., Piché, G., Brunson, L., Clément, M. È., Drapeau, S., & Jean, S. M. (2023). Efficacy of the Triple P–Positive Parenting Program on 0–12 year-old Quebec children's behavior. *Children and Youth Services Review*, *149*, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2023.106946>
- Gault-Sherman, M. (2012). It's a two-way street: The bidirectional relationship between parenting and delinquency. *Journal of Youth and Adolescence*, *41*, 121–145. <https://doi.org/10.1007/s10964-011-9656-4>
- Hamaker, E. L. (2018). *How to run the RI-CLPM with Mplus*. <https://www.statmodel.com/download/RI-CLPM%20Hamaker%20input.pdf>
- Hamaker, E. L., Kuiper, R. M., & Grasman, R. P. (2015). A critique of the cross-lagged panel model. *Psychological Methods*, *20*(1), 102–116. <https://doi.org/10.1037/a0038889>
- Handschuh, C., Mokkink, L. B., & Smaldone, A. (2020). Perceived Parental Monitoring: A Systematic Review of Monitoring Instruments. *Journal of Nursing Measurement*, *28*(3), 253–292. <https://doi.org/10.1891/jnm-d-19-00045>
- Hartup, W. W. (1974). Aggression in childhood: Developmental perspectives. *American Psychologist*, *29*(5), 226–341. <https://doi.org/10.1037/h0037622>
- Hartup, W. W. (1984). The peer context in middle childhood. *Development during middle childhood: The years from six to twelve*. (pp. 240–282). Washington, D.C.: National Academy Press
- Haslett B. B., & Samter, W. (2020). *Children communicating: The first 5 years*. (B.B. Haslett, Ed.) Lawrence Erlbaum Associates, Inc. (Original work published 1997) <https://doi.org/10.4324/9781003063933>

- Hawk, S. T., Keijsers, L., Frijns, T., Hale III, W. W., Branje, S., & Meeus, W. (2013). "I still haven't found what I'm looking for": Parental privacy invasion predicts reduced parental knowledge. *Developmental Psychology, 49*(7), 1286–1298. <https://doi.org/10.1037/a0029484>
- Hobden, K., Curtis Forney, J., Wyszacki Durham, K., & Toro, P. (2011). Limiting attrition in longitudinal research on homeless adolescents: What works best? *Journal of Community Psychology, 39*(4), 443-451. <https://doi.org/10.1002/jcop.20445>
- Hoeve, M., Dubas, J. S., Eichelsheim, V. I., Van der Laan, P. H., Smeenk, W., & Gerris, J. R. (2009). The relationship between parenting and delinquency: A meta-analysis. *Journal of abnormal child psychology, 37*, 749-775. <https://doi.org/10.1007/s10802-009-9310-8>
- Hox, J. J., Moerbeek, M., & Van de Schoot, R. (2017). *Multilevel analysis: Techniques and applications* (3rd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315650982>
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: a Multidisciplinary Journal, 6*(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Huston, A. C., & Ripke, M. N. (2006). Experiences in middle childhood and children's development: A Summary and integration of research. In A. C. Huston, & M. N. Ripke (Eds.). *Developmental contexts in middle childhood: Bridges to adolescence and adulthood* (pp. 409-434). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511499760.021>
- Institut de la statistique du Québec. (2016). "Je suis, je serai." https://www.jesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca/informations_chercheurs/documentation_technique/doc_tech_an.html
- Joussemet, M., & Grolnick, W. S. (2022). Parental consideration of children's experiences: A critical review of parenting constructs. *Journal of Family Theory & Review, 14*(4), 593-619. <https://doi.org/10.1111/jftr.12467>
- Joussemet, M., Mageau, G. A., Larose, M. P., Briand, M., & Vitaro, F. (2018). How to talk so kids will listen & listen so kids will talk: A randomized controlled trial evaluating the efficacy of the how-to parenting program on children's mental health compared to a wait-list control group. *BMC pediatrics, 18*, 1-16. <https://doi.org/10.1186/s12887-018-1227-3>
- Kapetanovic, S., Boele, S., & Skoog, T. (2019). Parent-adolescent communication and adolescent delinquency: Unraveling within-family processes from between-family differences. *Journal of Youth and Adolescence, 48*, 1707-1723. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01043-w>
- Kapetanovic, S., Rothenberg, W.A., Lansford, J.E., Bornstein, M.H., Chang, L., Deater-Deckard, K., Di Giunta, L., Dodge, K.A., Gurdal, S., Malone, P.S., Oburu, P., Pastorelli, C., Skinner, A.T., Sorbring, E., Steinberg, L., Tapanya, S., Uribe Tirado, L.M., Yotanyamaneewong, S., Peña Alampay, L., ... Bacchini, D. (2020). Cross-cultural

- examination of links between parent–adolescent communication and adolescent psychological problems in 12 cultural groups. *Journal of Youth and Adolescence*, 49, 1225-1244. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01212-2>
- Keijsers, L. (2016). Parental monitoring and adolescent problem behaviors: How much do we really know? *International Journal of Behavioral Development*, 40(3), 271-281. <https://dx.doi.org/10.1177/0165025415592515>
- Keijsers, L., & Poulin, F. (2013). Developmental changes in parent–child communication throughout adolescence. *Developmental Psychology*, 49(12), 2301-2308. <https://doi.org/10.1037/a0032217>
- Keijsers, L., Branje, S. J., Frijns, T., Finkenauer, C., & Meeus, W. (2010). Gender differences in keeping secrets from parents in adolescence. *Developmental Psychology*, 46(1), 293-298. <https://doi.org/10.1037/a0018115>
- Keijsers, L., Branje, S. J., VanderValk, I. E., & Meeus, W. (2010). Reciprocal effects between parental solicitation, parental control, adolescent disclosure, and adolescent delinquency. *Journal of Research on Adolescence*, 20(1), 88-113. <https://dx.doi.org/10.1111/j.1532-7795.2009.00631.x>
- Keijsers, L., Frijns, T., Branje, S. J., & Meeus, W. (2009). Developmental links of adolescent disclosure, parental solicitation, and control with delinquency: Moderation by parental support. *Developmental Psychology*, 45(5), 1314–1327. <http://dx.doi.org/10.1037/a0016693>
- Keown, L. J., & Palmer, M. (2014). Comparisons between paternal and maternal involvement with sons: Early to middle childhood. *Early Child Development and Care*, 184(1), 99-117. <https://doi.org/10.1080/03004430.2013.773510>
- Kerns, K. A., Aspelmeier, J. E., Gentzler, A. L., & Grabill, C. M. (2001). Parent–child attachment and monitoring in middle childhood. *Journal of Family Psychology*, 15(1), 69-81. <http://dx.doi.org/10.1037/0893-3200.15.1.69>
- Kerr, M., & Stattin, H. (2000). What parents know, how they know it, and several forms of adolescent adjustment: Further support for a reinterpretation of monitoring. *Developmental Psychology*, 36(3), 366-380. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.36.3.366>
- Kerr, M., & Stattin, H. (2003). Parenting of adolescents: Action or reaction?. In *Children's influence on family dynamics* (pp. 131-162). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410612137-18>
- Kerr, M., Stattin, H., & Burk, W. J. (2010). A reinterpretation of parental monitoring in longitudinal perspective. *Journal of Research on Adolescence*, 20(1), 39-64. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2009.00623.x>

- Kerr, M., Stattin, H., & Pakalniskiene, V. (2008). Parents react to adolescent problem behaviors by worrying more and monitoring less. In M. Kerr, H. Stattin, & R.C.M.E. Engels (Eds.), *What can parents do? New insights into the role of parents in adolescent problem behavior* (pp. 89-112). John Wiley & Sons, Ltd.
<https://doi.org/10.1002/9780470774113.ch4>
- Kiesner, J., Dishion, T. J., Poulin, F., & Pastore, M. (2009). Temporal dynamics linking aspects of parent monitoring with early adolescent antisocial behavior. *Social Development, 18*(4), 765-784. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2008.00525.x>
- Kievit, R. A., Frankenhuis, W. E., Waldorp, L. J., & Borsboom, D. (2013). Simpson's paradox in psychological science: A practical guide. *Frontiers in Psychology, 4*, 513.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00513>
- Koepp, A. E., Watts, T. W., Gershoff, E. T., Ahmed, S. F., Davis-Kean, P., Duncan, G. J., Kuhfeld, M., & Vandell, D. L. (2023). Attention and behavior problems in childhood predict adult financial status, health, and criminal activity: A conceptual replication and extension of Moffitt et al. (2011) using cohorts from the United States and the United Kingdom. *Developmental Psychology, 59*(8), 1389–1406. <https://doi.org/10.1037/dev0001533>
- Kolko, D. J., & Kazdin, A. E. (1990). Matchplay and firesetting in children: Relationship to parent, marital, and family dysfunction. *Journal of clinical child psychology, 19*(3), 229-238. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp1903_5
- Kuczynski, L., & De Mol, J. (2015). Dialectical models of socialization. *Theory and method, 1*, 326-368. <https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy109>
- Kuznetsova, A., Brockhoff, P. B., & Christensen, R. H. (2017). lmerTest package: Tests in linear mixed effects models. *Journal of statistical software, 82*(13), 1-26.
<http://dx.doi.org/10.18637/jss.v082.i13>
- Ladd, G. W., & Hart, C. H. (1992). Creating informal play opportunities: Are parents' and preschoolers' initiations related to children's competence with peers?. *Developmental Psychology, 28*(6), 1179-1187. <https://doi.org/10.1037//0012-1649.28.6.1179>
- Ladd, G. W., & Parke, R. D. (2021). Themes and theories revisited: Perspectives on processes in family–peer relationships. *Children, 8*(6), 507-533.
<https://doi.org/10.3390/children8060507>
- Ladd, G. W., & Pettit, G. S. (2002). Parenting and the development of children's peer relationships. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Practical issues in parenting* (2nd ed., pp. 269–309). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
<https://doi.org/10.4324/9780429401695-10>
- Laird, R. D., & Marrero, M. D. (2011). Mothers' knowledge of early adolescents' activities following the middle school transition and pubertal maturation. *The Journal of Early Adolescence, 31*(2), 209-233. <https://doi.org/10.1177/0272431609361202>

- Laird, R. D., Criss, M. M., Pettit, G. S., Bates, J. E., & Dodge, K. A. (2009). Developmental trajectories and antecedents of distal parental supervision. *The Journal of early adolescence, 29*(2), 258-284. <https://doi.org/10.1177/0272431608320123>
- Laird, R. D., Marrero, M. M., & Sentse, M. (2010a). Revisiting parental monitoring: Evidence that parental solicitation can be effective when needed most. *Journal of Youth and Adolescence, 39*, 1431–1441. <https://doi.org/10.1007/s10964-009-9453-5>
- Laird, R. D., Marrero, M. M., & Sherwood, J. K. (2010b). Developmental and interactional antecedents of monitoring in early adolescence. In V. Guilamo-Ramos, J. Jaccard, & P. Dittos (Eds.), *Parental monitoring of adolescents: Current perspectives for researchers and practitioners* (pp. 39–66). New York: Columbia University Press. <https://doi.org/10.7312/guil14080-003>
- Laird, R. D., Pettit, G. S., Mize, J., Brown, E. G., & Lindsey, E. (1994). Mother-child conversations about peers: Contributions to competence. *Family Relations, 43*(4), 425-432. <https://doi.org/10.2307/585374>
- Laird, R.D., Pettit, G.S., Dodge, K.A., & Bates, J.E. (2003) Change in parents' monitoring knowledge: Links with parenting, relationship quality, adolescent beliefs, and antisocial behavior. *Social Development, 12*(3). 401-419. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00240>
- Lanvers, U. (2004). Gender in discourse behaviour in parent–child dyads: A literature review. *Child: Care, Health and Development, 30*(5), 481-493. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1365-2214.2004.00443.x>
- Leaper, C., & Ayres, M. M. (2007). A meta-analytic review of gender variations in adults' language use: Talkativeness, affiliative speech, and assertive speech. *Personality and Social Psychology Review, 11*(4), 328-363. <https://doi.org/10.1177/1088868307302221>
- Leaper, C., & Smith, T. E. (2004). A meta-analytic review of gender variations in children's language use: Talkativeness, affiliative speech, and assertive speech. *Developmental Psychology, 40*(6), 993-1027. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.40.6.993>
- Leaper, C., Anderson, K. J., & Sanders, P. (1998). Moderators of gender effects on parents' talk to their children: a meta-analysis. *Developmental psychology, 34*(1), 3-27. <https://doi.org/10.1037//0012-1649.34.1.3>
- Lereya, S. T., Samara, M., & Wolke, D. (2013). Parenting behavior and the risk of becoming a victim and a bully/victim: A meta-analysis study. *Child abuse & neglect, 37*(12), 1091-1108. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2013.03.001>
- Leroux-Boudreault, A. (2021) *Comment communiquer avec son enfant*. Naître et grandir. <https://naitreetgrandir.com/fr/etape/5-8-ans/vie-famille/parler-communiquer-enfant/>
- Lionetti, F., Palladino, B. E., Moses Passini, C., Casonato, M., Hamzallari, O., Ranta, M., Dellagiulia, A. & Keijsers, L. (2019). The development of parental monitoring during

- adolescence: A meta-analysis. *European Journal of Developmental Psychology*, 16(5), 552-580. <https://doi.org/10.1080/17405629.2018.1476233>
- Liu, D., Chen, D., & Brown, B. B. (2020). Do parenting practices and child disclosure predict parental knowledge? A meta-analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 49(1), 1-16. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01154-4>
- Loeber, R., & Dishion, T. (1983). Early predictors of male delinquency: a review. *Psychological bulletin*, 94(1), 68-99. <https://doi.org/10.1037//0033-2909.94.1.68>
- Loeber, R., & Stouthamer-Loeber, M. (1986). Family factors as correlates and predictors of juvenile conduct problems and delinquency. *Crime and justice*, 7, 29-149. <https://doi.org/10.1086/449112>
- Lollis, S. P., Ross, H. S., & Tate, E. (1992). Parents' regulation of children's peer interactions: Direct influences. In Parke, R.D., & Ladd, G.W. (Eds), *Family-Peer Relationships: Modes of Linkage* (pp. 255-281). Routledge.
- Lüdtke, O., & Robitzsch, A. (2021). A critique of the random intercept cross-lagged panel model. *PsyArXiv*. <https://doi.org/10.31234/osf.io/6f85c>
- Lytton, H. (1990). Child and parent effects in boys' conduct disorder: A reinterpretation. *Developmental psychology*, 26(5), 683-697. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.26.5.683>
- Maccoby, E. E. (1984). Middle childhood in the context of the family. In W.A. Collins (Ed.) *Development during middle childhood: The years from six to twelve* (pp.184-239). National Research Council. <https://doi.org/10.17226/56>
- Maccoby, E. E. (1998). *The two sexes: Growing up apart, coming together* (Vol. 4). Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/2655304>
- Maccoby, E. E., & Jacklin, C. N. (1987). Gender segregation in childhood. In Reese, H.W. (Ed.), *Advances in Child Development and Behavior*, (Vol. 20, pp. 239-287). JAI. [https://doi.org/10.1016/s0065-2407\(08\)60404-8](https://doi.org/10.1016/s0065-2407(08)60404-8)
- Mageau, G. A., Joussemet, M., Robichaud, J. M., Larose, M. P., & Grenier, F. (2022). How-to parenting program: A randomized controlled trial evaluating its impact on parenting. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 79, 101383. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2021.101383>
- Masche, J. G. (2010). Explanation of normative declines in parents' knowledge about their adolescent children. *Journal of Adolescence*, 33(2), 271-284. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2009.08.002>
- Mendell, M., & Neamtan, N. (2010). The social economy in Quebec: Towards a new political economy. In L. Mook, J. Quarter, & S. Ryan (Eds), *Researching the social economy* (pp. 63-83). University of Toronto Press. <https://doi.org/10.3138/9781442660281-005>

- Mensah, M. K., & Kuranchie, A. (2013). Influence of parenting styles on the social development of children. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 2(3), 123-129. <https://doi.org/10.5901/ajis.2013.v2n3p123>
- Mills, R.S. & Rubin, K. H. (1990). Parental beliefs about problematic social behaviors in early childhood. *Child Development*, 61(1), 138–151. <https://doi.org/10.2307/1131054>
- Ministry of Education Quebec (MEQ) (2023a). *Compulsory school attendance*. <https://www.quebec.ca/en/education/preschool-elementary-and-secondary-schools/compulsory-school-attendance>
- Ministry of Education Quebec (MEQ) (2023b) *Students entitled to free educational services*. <https://www.education.gouv.qc.ca/en/parents-and-guardians/references/school-fees/students-entitled-to-free-educational-services>
- Mishna, F., Pepler, D., & Wiener, J. (2006). Factors associated with perceptions and responses to bullying situations by children, parents, teachers, and principals. *Victims and Offenders*, 1(3), 255-288. <https://doi.org/10.1080/15564880600626163>
- Morrongiello, B. A. (2005). Caregiver supervision and child-injury risk: I. Issues in defining and measuring supervision; II. Findings and directions for future research. *Journal of Pediatric Psychology*, 30(7), 536-552. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsi041>
- Mulder, J.D. (2023a) Power analysis for the random intercept cross-lagged panel model using the powRICLPM R-Package. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 30:4, 645-658. <https://doi.org/10.1080/10705511.2022.2122467>
- Mulder, J.D. (2023b) Mplus scripts for the RI-CLPM and three extensions: time-invariant variables in RI-CLPM, multiple group RI-CLPM, and multiple indicator or latent RI-CLPM. GitHub. <https://jeroendmulder.github.io/RI-CLPM/mplus.html>
- Nagin, D., & Tremblay, R. E. (1999). Trajectories of boys' physical aggression, opposition, and hyperactivity on the path to physically violent and nonviolent juvenile delinquency. *Child Development*, 70(5), 1181–1196. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00086>
- Naître et Grandir (2023) *À propos de nous*. <https://naitreetgrandir.com/fr/apropos/quissommesnous/naitre-grandir-a-propos-de-nous/#:~:text=Na%C3%A9tre%20et%20grandir%20est%20financ%C3%A9,les%20jeunes%20vivant%20au%20Qu%C3%A9bec>.
- Naître et Grandir. (2022) *About us*. <https://naitreetgrandir.com/en/about-us/>
- Nelson, D. A., Robinson, C. C., & Hart, C. H. (2005). Relational and physical aggression of preschool-age children: Peer status linkages across informants. *Early Education & Development*, 16(2), 115-140. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1602_2

- Newman, R. S., Murray, B., & Lussier, C. (2001). Confrontation with aggressive peers at school: Students' reluctance to seek help from the teacher. *Journal of Educational Psychology*, *93*(2), 398-410. <https://doi.org/10.1037//0022-0663.93.2.398>
- Olson, D. H., Waldvogel, L., & Schlieff, M. (2019). Circumplex model of marital and family systems: An update. *Journal of Family Theory & Review*, *11*(2), 199-211. <https://doi.org/10.1111/jftr.12331>
- Pardini, D. A., Fite, P. J., & Burke, J. D. (2008). Bidirectional associations between parenting practices and conduct problems in boys from childhood to adolescence: The moderating effect of age and African-American ethnicity. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *36*, 647-662. <https://doi.org/10.1007/s10802-007-9162-z>
- Parent, J., Forehand, R., Pomerantz, H., Peisch, V., & Seehuus, M. (2017). Father participation in child psychopathology research. *Journal of abnormal child psychology*, *45*, 1259-1270. <https://doi.org/10.1007/s10802-016-0254-5>
- Parke, R. D., & Ladd, G. W. (2016). *Family-peer relationships: Modes of linkage*. Routledge. (Reprinted from *Family-peer relationships: Modes of linkage*, by Parke, R. D., & Ladd, G. W. (Eds.), 1992, Lawrence Erlbaum Associates, Inc.).
- Patrick, M. R., Snyder, J., Schrepferman, L. M., & Snyder, J. (2005). The joint contribution of early parental warmth, communication and tracking, and early child conduct problems on monitoring in late childhood. *Child Development*, *76*(5), 999-1014. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00893.x>
- Patterson, G. R. (1982). *A social learning approach, 3. Coercive family process*. Castalia Publishing Company. [https://doi.org/10.1016/s0005-7894\(84\)80046-5](https://doi.org/10.1016/s0005-7894(84)80046-5)
- Patterson, G. R., & Stouthamer-Loeber, M. (1984). The correlation of family management practices and delinquency. *Child development*, *5*(4), 1299-1307. <https://doi.org/10.2307/1129999>
- Patterson, G. R., Forgatch, M. S., Yoerger, K. L., & Stoolmiller, M. (1998). Variables that initiate and maintain an early-onset trajectory for juvenile offending. *Development and psychopathology*, *10*(3), 531-547. <https://doi.org/10.1017/s0954579498001734>
- Pelham, W. E., Racz, S. J., Davis, I. S., Aks, I. R., Patel, H., McMahon, R. J., Thornburg, M.A., Huang, Y-T. W., Schulze, E.M., Gonzalez, O., Tapert, S.F. & Brown, S. A. (2024). What is Parental Monitoring? *Clinical Child and Family Psychology Review*, *27*, 576–601. <https://doi.org/10.1007/s10567-024-00490-7>
- Pettit, G. S., & Laird, R. D. (2002). Psychological control and monitoring in early adolescence: The role of parental involvement and earlier child adjustment. In B. K. Barber (Ed.), *Intrusive parenting: How psychological control affects children and adolescents* (pp. 97–123). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10422-004>

- Pettit, G. S., Keiley, M. K., Laird, R. D., Bates, J. E., & Dodge, K. A. (2007). Predicting the developmental course of mother-reported monitoring across childhood and adolescence from early proactive parenting, child temperament, and parents' worries. *Journal of Family Psychology, 21*(2), 206-217. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.21.2.206>
- Pires, P., & Jenkins, J. M. (2007). A growth curve analysis of the joint influences of parenting affect, child characteristics and deviant peers on adolescent illicit drug use. *Journal of Youth and Adolescence, 36*(2), 169-183. <https://doi.org/10.1007/s10964-006-9127-5>
- Poulin, F., Capuano, F., Vitaro, F., Verlaan, P., Brodeur, M., & Giroux, J. (2013). Large-scale dissemination of an evidence-based prevention program for at-risk kindergartners: Lessons learned from an effectiveness trial of the Fluppy Program. In Boivin, M., & Bierman, K. L. (Eds.), *Promoting school readiness and early learning: Implications of developmental research for practice*. (pp.304-328) The Guilford Press.
- Poulin, F., Nadeau, K., & Scaramella, L. V. (2012). The role of parents in young adolescents' competence with peers: An observational study of advice giving and intrusiveness. *Merrill-Palmer Quarterly, 58*(4), 437-462. <https://doi.org/10.1353/mpq.2012.0021>
- Proulx, M. F., & Poulin, F. (2013). Stability and change in kindergartners' friendships: Examination of links with social functioning. *Social Development, 22*(1), 111-125. <https://doi.org/10.1111/sode.12001>
- Putnick, D. L., & Bornstein, M. H. (2016). Measurement invariance conventions and reporting: The state of the art and future directions for psychological research. *Developmental Review, 41*, 71-90. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2016.06.004>
- R Core Team (2021). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing. <https://www.R-project.org>
- Racz, S. J., & McMahon, R. J. (2011). The relationship between parental knowledge and monitoring and child and adolescent conduct problems: A 10-year update. *Clinical Child and Family Psychology Review, 14*(4), 377-398. <https://doi.org/10.1007/s10567-011-0099-y>
- Racz, S. J., McMahon, R. J., King, K. M., Pinderhughes, E. E., & Bendezú, J. J. (2019). Kindergarten antecedents of the developmental course of active and passive parental monitoring strategies during middle childhood and adolescence. *Development and Psychopathology, 31*(5), 1675-1694. <https://doi.org/10.1017/s0954579419000993>
- Raine, K. E., & Skinner, E. A. (2023). Dynamics of parenting and children's coping: Bidirectional effects between parent motivational support and children's academic coping during late childhood and early adolescence. *International Journal of Behavioral Development, 47*(5), 397-409. <https://doi.org/10.1177/01650254231187905>
- Rekker, R., Keijsers, L., Branje, S., Koot, H., & Meeus, W. (2017). The interplay of parental monitoring and socioeconomic status in predicting minor delinquency between and

- within adolescents. *Journal of Adolescence*, 59, 155-165.
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.06.001>
- Renk, K., Roberts, R., Roddenberry, A., Luick, M., Hillhouse, S., Meehan, C., Oliveros, A. & Phares, V. (2003). Mothers, fathers, gender role, and time parents spend with their children. *Sex roles*, 48(7), 305-315. <https://doi.org/10.1023/A:1022934412910>
- Rose, A. J., & Rudolph, K. D. (2006). A review of sex differences in peer relationship processes: potential trade-offs for the emotional and behavioral development of girls and boys. *Psychological Bulletin*, 132(1), 98-131. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.132.1.98>
- Rose, A. J., & Smith, R. L. (2018). Gender and peer relationships. In W. M. Bukowski, B. Laursen, & K. H. Rubin (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 571–589). The Guilford Press. <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0310>
- Rosseel, Y. (2012). lavaan: An R package for structural equation modeling. *Journal of Statistical Software*, 48(2), 1-36. <https://doi.org/10.18637/jss.v048.i02>
- Rote, W. M., & Smetana, J. G. (2016). Beliefs about parents' right to know: Domain differences and associations with change in concealment. *Journal of Research on Adolescence*, 26(2), 334-344. <https://doi.org/10.1111/jora.12194>
- Rote, W. M., Smetana, J. G., & Feliscar, L. (2020). Longitudinal associations between adolescent information management and mother–teen relationship quality: Between- versus within-family differences. *Developmental Psychology*, 56(10), 1935–1947. <https://doi.org/10.1037/dev0000947>
- Ryan, J., Roman, N. V., & Okwany, A. (2015). The effects of parental monitoring and communication on adolescent substance use and risky sexual activity: A systematic review. *The Open Family Studies Journal*, 7(1).
<https://doi.org/10.2174/1874922401507010012>
- Sameroff, A. (1975). Transactional models in early social relations. *Human development*, 18(1-2), 65-79. <https://doi.org/10.1159/000271476>
- Sameroff, A. (2009). The transactional model. In A. Sameroff (Ed.), *The transactional model of development: How children and contexts shape each other* (pp. 3–21). American Psychological Association. <https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.1037/11877-001>
- Savage, J. (Ed.). (2009). *The development of persistent criminality*. Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195310313.001.0001>
- Sawyer, J. L., Mishna, F., Pepler, D., & Wiener, J. (2011). The missing voice: Parents' perspectives of bullying. *Children and Youth Services Review*, 33(10), 1795-1803.
<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2011.05.010>

- Schoeler, T., Duncan, L., Cecil, C. M., Ploubidis, G. B., & Pingault, J.-B. (2018). Quasi-experimental evidence on short- and long-term consequences of bullying victimization: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, *144*(12), 1229–1246. <https://doi.org/10.1037/bul0000171>
- Schwarz-Torres, J. C., Davis, I. S., Thornburg, M. A., Patel, H., Aks, I. R., Tapert, S. F., Brown, S.A., & Pelham III, W. E. (2024). How can clinicians improve parental monitoring of adolescents? A content review of manualized interventions. *Evidence-Based Practice in Child and Adolescent Mental Health*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/23794925.2024.2306626>
- Shinn, L. K., & O'Brien, M. (2008). Parent–child conversational styles in middle childhood: Gender and Social Class Differences. *Sex Roles*, *59*(1), 61-67. <https://doi.org/10.1007/s11199-008-9443-1>
- Singer, J. D., Willett, J. B., & Willett, J. B. (2003). Applied longitudinal data analysis: Modeling change and event occurrence. Oxford university press. <http://dx.doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195152968.001.0001>
- Smetana, J. G., Metzger, A., Gettman, D. C., & Campione-Barr, N. (2006). Disclosure and secrecy in adolescent-parent relationships. *Child Development*, *77*, 201-217. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00865.x>
- Smetana, J. G., Robinson, J., & Rote, W. M. (2014). Socialization in adolescence. In J.E. Grusec & P.D. Hastings (Eds.) *Handbook of Socialization, Second Edition: Theory and Research* (pp. 66-84). Guilford Publications.
- Snyder, J. J., Schrepferman, L. P., Bullard, L., McEachern, A. D., & Patterson, G. R. (2012). Covert antisocial behavior, peer deviancy training, parenting processes, and sex differences in the development of antisocial behavior during childhood. *Development and psychopathology*, *24*(3), 1117-1138. <https://doi.org/10.1017/S0954579412000570>
- Soenens, B., Vansteenkiste, M., Luyckx, K., & Goossens, L. (2006). Parenting and adolescent problem behavior: An integrated model with adolescent self-disclosure and perceived parental knowledge as intervening variables. *Developmental Psychology*, *42*, 305–318. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.2.305>
- Spadafora, N., Schiralli, K., Al-Jbouri, E. (2019). Peer groups. In Shackelford, T., & Weekes-Shackelford, V. (Eds), *Encyclopedia of Evolutionary Psychological Science* (pp. 1-9). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-16999-6_155-1
- Sroufe, L. A. (2002). From infant attachment to promotion of adolescent autonomy: Prospective, longitudinal data on the role of parents in development. In J. G. Borkowski, S. L. Ramey, & M. Bristol-Power (Eds.), *Parenting and the child's world: Influences on academic, intellectual, and social-emotional development* (pp. 187–202). Lawrence Erlbaum Associates Publishers. <https://doi.org/10.4324/9781410603616-10>

- Stafford, L. (2003). Communication competencies and sociocultural priorities of middle childhood. In A. L. Vangelisti (Ed.), *Handbook of Family Communication* (pp. 311–332). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Stafford, L. (2013). Parent and sibling interactions during middle childhood. In Vangelisti, A.L. (Ed.), *The Routledge Handbook of Family Communication* (2nd ed., pp. 256-270). <http://dx.doi.org/10.4324/9780203848166.ch16>
- Stafford, L. (2021). Family interaction during middle childhood. In A.L. Vangelisti (Ed.) *The Routledge Handbook of Family Communication* (pp. 233-246). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003043423-21>
- Statistics Québec. (2022). *Median income, total income, households, Québec, 1996-2019*. Institut de la Statistique du Québec. <https://statistique.quebec.ca/en/document/median-income-quebec/tableau/revenu-median-revenu-total-menages-quebec>
- Statistique Québec. (2023) *Employment rate*. Government of Québec. <https://statistique.quebec.ca/vitrine/egalite/dimensions-egalite/travail/taux-emploi>
- Stattin, H., & Kerr, M. (2000). Parental monitoring: A reinterpretation. *Child Development, 71*(4), 1072-1085. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00210>
- Suhr, D. D. (2006). Exploratory or confirmatory factor analysis? *Proceedings of the 31st Annual SAS Users Group International Conference, 200*(31).
- Tilton-Weaver, L., Kerr, M., Pakalniskeine, V., Tokic, A., Salihovic, S., & Stattin, H. (2010). Open up or close down: How do parental reactions affect youth information management? *Journal of Adolescence, 33*(2), 333–346. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2009.07.011>
- Tremblay-Pouliot, M. A., & Poulin, F. (2021). Congruence and incongruence in father, mother, and adolescent reports of parental monitoring: Examining the links with antisocial behaviors. *The Journal of Early Adolescence, 41*(2), 225-252. <https://doi.org/10.1177/0272431620912484>
- Tremblay, R. E., Desmarais-Gervais, L., Gagnon, C., & Charlebois, P. (1987). The preschool behavior questionnaire: Stability of its factor structure between cultures, sexes, ages and socioeconomic classes. *International Journal of Behavioral Development, 10*(4), 467–484. <http://dx.doi.org/10.1177/016502548701000406>.
- Turner, K. M., Singhal, M., McIlduff, C., Singh, S., & Sanders, M. R. (2020). Evidence-based parenting support across cultures: the Triple P—Positive Parenting Program experience. In W. K. Halford and F. Van De Vijver (Eds.) *Cross-cultural family research and practice* (pp. 603-644). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-815493-9.00019-3>
- Vandell, D. L., Simpkins, S. D., Pierce, K. M., Brown, B. B., Bolt, D., & Reisner, E. (2022). Afterschool programs, extracurricular activities, and unsupervised time: Are patterns of

- participation linked to children's academic and social well-being?. *Applied Developmental Science*, 26(3), 426-442. <https://doi.org/10.1080/10888691.2020.1843460>
- Vaughan, E. P., Speck, J. S., Frick, P. J., Robertson, E. L., Ray, J. V., Thornton, L. C., ... & Cauffman, E. (2022). Longitudinal associations of parental monitoring and delinquent peer affiliation: The potential influence of parental solicitation and monitoring rules. *Journal of adolescence*, 94(4), 656-666. <https://doi.org/10.1002/jad.12054>
- Vieno, A., Nation, M., Pastore, M., & Santinello, M. (2009). Parenting and antisocial behavior: A model of the relationship between adolescent self-disclosure, parental closeness, parental control, and adolescent antisocial behavior. *Developmental Psychology*, 45(6), 1509–1519. <https://doi.org/10.1037/a0016929>
- Volz-Sidiropoulou, E., Boecker, M., & Gauggel, S. (2016). The positive illusory bias in children and adolescents with ADHD: further evidence. *Journal of Attention Disorders*, 20(2), 178-186. <https://doi.org/10.1177/1087054713489849>
- Waizenhofer, R. N., Buchanan, C. M., & Jackson-Newsom, J. (2004). Mothers' and fathers' knowledge of adolescents' daily activities: Its sources and its links with adolescent adjustment. *Journal of Family Psychology*, 18(2), 348–360. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.18.2.348>
- Waters, S., Lester, L., & Cross, D. (2014). How does support from peers compare with support from adults as students transition to secondary school?. *Journal of Adolescent Health*, 54(5), 543-549. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2013.10.012>
- Weisner, T. S. (1984). Ecocultural niches of middle childhood: A cross-cultural perspective. In W.A. Collins (Ed.) *Development during middle childhood: The years from six to twelve* (pp.335-369). National Research Council. <https://doi.org/10.17226/56>
- Werner, N. E., Eaton, A. D., Lyle, K., Tseng, H., & Holst, B. (2014). Maternal social coaching quality interrupts the development of relational aggression during early childhood. *Social Development*, 23(3), 470-486. <https://doi.org/10.1111/sode.12048>
- Willoughby, T., & Hamza, C. A. (2011). A longitudinal examination of the bidirectional associations among perceived parenting behaviors, adolescent disclosure and problem behavior across the high school years. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(4), 463-478. <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9567-9>
- Wu, J. Y., Lin, J. J., Nian, M. W., & Hsiao, Y. C. (2017). A solution to modeling multilevel confirmatory factor analysis with data obtained from complex survey sampling to avoid conflated parameter estimates. *Frontiers in Psychology*, 8(1464), 1-19. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01464>
- Wu, W., West, S. G., & Taylor, A. B. (2009). Evaluating model fit for growth curve models: Integration of fit indices from SEM and MLM frameworks. *Psychological Methods*, 14(3), 183-201. <https://doi.org/10.1037/a0015858>