

Université de Montréal

**Adversité socioéconomique et pratiques parentales :
le rôle des stressseurs contextuels et des caractéristiques de l'enfant**

par Laurence Labelle

Département de psychologie
Faculté des arts et des sciences

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures et postdoctorales
en vue de l'obtention du grade de Philosophiæ Doctor (Ph. D.)
en psychologie
option psychologie clinique

Octobre 2022

© Laurence Labelle, 2022

Cette thèse intitulée

**Adversité socioéconomique et pratiques parentales :
le rôle des stressseurs contextuels et des caractéristiques de l'enfant**

Présentée par
Laurence Labelle

A été évaluée par un jury composé des personnes suivantes

Marie-Julie Béliveau
Président-rapporteur

Geneviève Mageau
Directeur de recherche

Véronique Dupéré
Membre du jury

Diane St-Laurent
Examineur externe

Résumé

L'adversité socioéconomique, définie comme l'expérience de conditions sociales et économiques défavorables, engendrerait des répercussions majeures sur la vie familiale. Un vaste courant de recherche a notamment lié l'adversité socioéconomique à des comportements parentaux sous-optimaux pour le développement des enfants, dont des pratiques plus hostiles, moins structurantes et soutenant moins l'autonomie des enfants, en plus d'être davantage contrôlantes. Toutefois, les études précédentes ont pu surestimer l'association entre l'adversité socioéconomique et les pratiques parentales sous-optimales en omettant de prendre en considération (1) les mécanismes explicatifs sous-tendant cette relation et (2) l'influence d'autres facteurs de risque dont dépend celle-ci. En se basant sur l'approche dimensionnelle des pratiques parentales mise de l'avant par la théorie de l'autodétermination, le modèle du stress familial et le modèle des déterminants des pratiques parentales, la présente thèse a pour objectif de revisiter la relation entre l'adversité socioéconomique, opérationnalisée à l'aide du statut socioéconomique (SSE), et les pratiques parentales en examinant le rôle médiateur des stressseurs contextuels dans cette relation (Étude 1), ainsi qu'en considérant l'influence potentielle des caractéristiques de l'enfant au sein de la relation parent-enfant (Étude 2). Les deux études de la thèse mettent à profit des méthodologies variées et complémentaires. Entre autres, les résultats de l'Étude 1 sont basés sur un échantillon diversifié et une approche multi-répondants, alors que l'Étude 2 examine des données prospectives et des mesures observationnelles des pratiques parentales.

L'Étude 1 a examiné, auprès de 156 dyades mère-enfant (M âge = 11 ans) issues de la classe faible à moyenne, le rôle médiateur potentiel des stressseurs contextuels dans la relation entre le SSE et le soutien à l'autonomie (vs les pratiques contrôlantes). Précisément, les mères rapportaient leur SSE et leurs stressseurs contextuels, alors que les enfants rapportaient leur

perception générale des pratiques parentales de leurs mères. L'Étude 2 avait plutôt pour objectif d'examiner le rôle respectif du SSE des mères et des facteurs de risque liés aux caractéristiques de l'enfant (son tempérament et son niveau de compétence) dans l'estimation des pratiques parentales, cette fois observées dans un contexte plus circonscrit, c.-à-d. le domaine de l'apprentissage guidé. Un échantillon de 192 mères et leur enfant de 4 ans, recrutés dans le cadre d'un projet de recherche longitudinal, ont participé à une tâche d'apprentissage guidé durant laquelle leurs interactions furent filmées puis codées. Le SSE et les caractéristiques de l'enfant furent mesurés avant la tâche de résolution de problème, créant ainsi un devis prospectif.

Les analyses acheminatoires de l'Étude 1 n'ont pas soutenu le modèle de médiation proposé lorsque les stressseurs contextuels étaient considérés dans leur ensemble, sans distinction concernant leur nature ou leur gravité. Toutefois, des analyses exploratoires ont suggéré que certains stressseurs contextuels plus sérieux, menaçant les besoins de base des parents, étaient liés au SSE et, qu'en retour, ces stressseurs contextuels plus spécifiques étaient négativement associés au soutien parental à l'autonomie, tout en étant positivement liés aux pratiques parentales contrôlantes. Les analyses acheminatoires de l'Étude 2, quant à elles, ont révélé que certaines relations entre le SSE et les pratiques parentales en contexte d'apprentissage guidé s'avèrent plus faibles que ce que la documentation antérieure permettait de présager lorsque celles-ci sont évaluées en ajustant pour des facteurs de risque plus proximaux. Certaines pratiques parentales sous-optimales semblent donc plus fortement liées aux caractéristiques de l'enfant (c.-à-d., un tempérament difficile ou des niveaux de compétence moindres) qu'au SSE, suggérant que ces défis supplémentaires pourraient affecter ces pratiques parentales de manière plus directe que le SSE. Une analyse des profils de risque de notre échantillon a également suggéré que la présence

simultanée des facteurs de risque était généralement associée à des pratiques parentales sous-optimales.

En somme, les résultats de la thèse soulignent l'importance de décrire avec plus de nuances l'expérience des parents vulnérables notamment en spécifiant la nature des stressors avec lesquels ils composent, mais également en contrôlant pour d'autres facteurs de risque pouvant survenir de façon concomitante à l'adversité socioéconomique. Les implications théoriques et pratiques de cette thèse pour les relations parent-enfant en contexte d'adversité, de même que ses limites et des directions pour des recherches futures, sont discutées.

Mots-clés : caractéristiques de l'enfant, conditions socioéconomiques, contrôle parental, déterminants de la parentalité, pratiques parentales, soutien à l'autonomie, statut socioéconomique, stress

Abstract

Socioeconomic adversity, defined as the experience of disadvantageous social and economic conditions, carries major implications for family life. A vast body of research has indeed linked socioeconomic adversity to suboptimal parenting practices that may thwart children's development, including less warm, structuring, and autonomy-supportive practices, along with more controlling ones. However, past studies may have overestimated this association by omitting to consider (1) its underlying explanatory mechanisms and (2) the role of other, potentially confounding, risk factors. Grounded in the dimensional approach to parenting put forth by self-determination theory, the family stress model, and models on parenting determinants, this thesis aims at revisiting the relation between socioeconomic adversity—operationalized as socioeconomic status (SES)—and parenting practices, by examining the mediating role of contextual stressors (Study 1) as well as considering the potential influence of child characteristics on parenting practices (Study 2). Two studies using varied and complementary research designs are proposed. Notably, Study 1 was conducted among a diversified sample and adopted a multi-informant approach, whereas Study 2 relied on prospective and observational data.

Study 1, which included 156 mother-child dyads (M age = 11), examined the potentially mediating role of contextual stressors in the relation between SES and autonomy-supportive vs. controlling parenting practices. Specifically, mothers reported their SES and contextual stressors, while their children reported their general perceptions of their mothers' practices. Study 2 assessed the unique role of SES and child characteristics (i.e., temperament and competence level) in estimating parenting practices, based on observations of parent-child interactions in a more specific context (i.e., guided learning domain). To do so, a sample of 192 mothers and their 4-year-old children, recruited through a longitudinal research project, engaged in a guided learning task

during which their interactions were filmed and later coded. SES and child characteristics were assessed before these interactions, yielding a prospective design.

First, path analyses from Study 1 did not confirm the proposed mediational model when contextual stressors were aggregated without distinction in terms of their nature or intensity. However, exploratory analyses suggested that more serious contextual stressors, such as those threatening parents' basic physical and psychological needs, were linked to SES and, in turn, were negatively associated with autonomy support, while being positively linked to controlling parenting. Path analyses from Study 2 then showed that relations between SES and parenting practices in the guided learning domain may be more modest than previously reported when they are adjusted for more proximal risk factors. Some suboptimal parenting practices were indeed more strongly linked to child characteristics (i.e., difficult temperament and lower level of competence) than to SES, suggesting that these additional risk factors may affect some parenting components more directly. Latent profile analyses also suggested the co-occurrence of SES and demanding child characteristics, which could then lead to suboptimal parenting practices.

Altogether, the present results underline the importance of describing the experience of vulnerable parents with more nuance, particularly by specifying the nature of the stressors they encounter, but also by controlling for other risk factors they might be facing. Theoretical and practical implications of this thesis for parent-child relationships in the context of socioeconomic adversity are discussed, as well as limitations and future research directions.

Keywords: autonomy support, child characteristics, controlling parenting, determinants of parenting, parenting practices, socioeconomic conditions, socioeconomic status, stress

Table des matières

Résumé	i
Abstract.....	iv
Table des matières	vi
Liste des tableaux	vii
Liste des figures.....	viii
Liste des sigles et abréviations	ix
Remerciements	xi
Introduction	1
Article 1	45
Abstract.....	47
Résumé.....	48
Article 2	101
Abstract.....	104
Résumé.....	106
Discussion générale	160
Références citées dans l'introduction et la discussion générale	193
Annexe A : Formulaire de consentement des parents (Article 1).....	xi
Annexe B : Échelles utilisées dans le questionnaire (Article 1).....	xxix
Annexe C : Échelles utilisées dans le questionnaire (Article 2).....	xliii
Annexe D : Grille de codage (Article 2)	xlvii

Liste des tableaux

Article 1

Table 1. <i>Means, Standard Deviations and Correlations Among Variables in Main Analyses</i>	98
Table 2. <i>Means, Standard Deviations and Correlations between Stressors and SES</i>	99
Table 3. <i>Means, Standard Deviations and Correlations Among Variables in Supplementary Analyses</i>	100

Article 2

Table 1. <i>Theoretical Parenting Components</i>	149
Table 2. <i>Correlations Between All Variables of Interest</i>	150
Table 3. <i>Fit Statistics From the Latent Profile Analysis Models</i>	151
Table 4. <i>Comparisons of Observed Parenting by Profile</i>	152

Liste des figures

Figure 1. <i>Modèle du stress familial (traduction libre de Masarik & Conger, 2017)</i>	20
Figure 2. <i>Modèle de médiation proposé pour l'Étude 1</i>	25
Figure 3. <i>Résumé des études proposées</i>	44

Article 1

Figure 1. <i>Proposed Mediation Model</i>	97
---	----

Article 2

Figure 1. <i>Relations Between Risk Factors and Parenting Components</i>	147
Figure 2. <i>3-Profile Solution</i>	148

Liste des sigles et abréviations

En français :

APL	Analyses de profils latents
c.-à-d.	C'est-à-dire
<i>M</i>	Moyenne
p. ex.	Par exemple
SSE	Statut socioéconomique
TAD	Théorie de l'autodétermination
vs	Versus

En anglais :

aBIC	In LPA, adjusted Bayesian Information Criterion
AIC	In LPA, Akaike Information Criterion
BIC	In LPA, Bayesian Information Criterion
CAD	Canadian dollars
CFI	In SEM model fit, Comparative Fit Index
e.g.	Exempli gratia (for example)
FIML	Full Information Maximum Likelihood
i.e.	Id est (that is)
ICC	Interclass Correlation
LPA	Latent Profiles Analyses
<i>p</i>	Probability of committing a type-I error
<i>p</i> _{close-fit}	In SEM model fit, <i>p</i> of Close Fit
ML	Maximum Likelihood
MLR	Robust Maximum Likelihood
<i>n</i>	Total number
<i>N</i>	Total number of participants in a sample
<i>M</i>	Mean
<i>r</i>	Pearson correlation coefficient
<i>R</i> ²	In regression, coefficient of determination
RMSEA	In SEM model fit, Root-Mean-Square Error of Approximation

<i>SD</i>	Standard Deviation
SDT	Self-Determination Theory
SEM	Structural Equation Modeling
SES	Socioeconomic Status
SRLE	Survey of Recent Life Events
SRMR	In SEM model fit, Standardized Root-Mean-Square Residual
VLMR LRT	In LPA, Vuong-Lo-Mendell-Rubin Likelihood Ratio Test
vs.	Versus
α	Cronbach's alpha
β	In regression, standardized beta
χ^2	Chi-square test

Remerciements

Un premier et grand merci à ma directrice, Geneviève. J'espère que tu ne doutes jamais de l'apport et de l'influence que tu as sur nous, tes étudiants. Je crois profondément que d'être accompagnés par toi nous rend de meilleurs chercheurs, mais aussi des personnes intègres et bienveillantes. Merci encore pour ta patience, ta disponibilité, ton dévouement. Cela me fait un pincement au cœur de penser qu'on ne passera plus des heures (trop d'heures?) à discuter, cogiter ensemble... mais ce n'est qu'un « au revoir », je le sens.

Je voulais également souligner le soutien de mes collègues de laboratoire. Mélodie, tu es sincèrement l'une des personnes les plus généreuses et brillantes que je connaisse et je chéris l'amitié que nous avons développée au fil des années. Jean-Michel, quelle chance j'ai eue de te côtoyer. Tu es bien sûr un chercheur incroyable (tu as la *magic touch* après tout!), mais également un humain de grande qualité. Fanny, Émilie, Juliette, Amy-Lee, Hali et Charlotte, merci pour les bons moments passés ensemble. J'ai des collègues en or!

Je salue ma superviseuse clinique, Marie, qui m'a accompagnée durant mon année d'internat; nos discussions ont nourri indirectement les réflexions de cette thèse et ont surtout grandement construit mon identité en tant que clinicienne. Je serai toujours reconnaissante de ton accueil et frappée par ton érudition et ta grande humanité. Un énorme merci.

Guy, Fan et Véro, vous devriez sûrement être co-auteurs de cette thèse (les employés du Vices aussi probablement... oups!). Ma scolarité n'aurait pas été la même sans notre fameux quatuor et je me sens privilégiée d'avoir rencontré des personnes aussi *le fun* à côtoyer. J'ai hâte à la prochaine étape et de nous voir évoluer comme professionnels... on fête ça en grand!

À mes précieux amis, ma gang, qui rendent mon quotidien si plaisant et qui m'ont apporté un équilibre de vie primordial durant ces longues années aux études supérieures. J'embrasse mes parents, qui sont en plus des modèles de cliniciens dévoués et passionnés, et mon grand frère. Je me pince tous les jours d'être si bien entourée.

À Brett, qui a été présent et soutenant depuis le tout début de cette aventure. Il y a beaucoup de toi dans cette réussite. Tu as su être si rassurant dans les moments de doute (et il y en a eu pas mal!). Tu as été mon phare, le meilleur *partner* dont on puisse rêver. Vivement le début du reste de notre vie; j'ai si hâte! Je t'aime.

Je souhaite de plus remercier de tout cœur les familles qui ont participé à ce projet et les écoles de la Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île qui nous ont accueillis si généreusement. J'ai rencontré des parents engagés et des directeur-rices d'école soucieux de contribuer à l'avancement des connaissances; ce fut une grande source d'inspiration. En espérant que les conclusions de cette thèse suscitent, à petite échelle, plus de compassion pour les familles confrontées à l'adversité et que l'on puisse les accueillir dans le respect et l'empathie qu'elles méritent. Finalement, je lève mon chapeau à tous les parents; vous avez toute mon admiration.

Introduction

Les données probantes indiquent de plus en plus que l'adversité socioéconomique influence le développement des enfants de manière globale, les plaçant dans une position particulièrement vulnérable à l'égard de leur santé physique, psychologique et de leur éducation (Yoshikawa et al., 2012). Au Canada, plus de 1,3 million d'enfants de moins de 18 ans vivaient en situation d'adversité socioéconomique (Mesure de faible revenu de la famille de recensement après impôt; Statistiques Canada, 2019), ce qui représente un enfant sur cinq dont la famille est aux prises avec les conséquences à long terme de ces conditions de vie défavorables, et ce, en dépit de la croissante richesse au Canada (Campagne 2000, 2021). Les effets de l'adversité socioéconomique sur le développement de l'enfant semblent d'autant plus prononcés au cours des années préscolaires et des premières années scolaires (Brooks-Gunn & Duncan, 1997; Schoon, 2006; Duncan et al., 2017) et une attention particulière doit donc être portée aux facteurs qui peuvent prémunir les jeunes enfants des conséquences néfastes de conditions socioéconomiques difficiles.

Les pratiques parentales ont maintes fois été identifiées par la recherche comme un important facteur de protection contre cette tendance (Gershoff et al., 2007, Kotchik & Forehand, 2002). En effet, un milieu chaleureux, structurant et soutenant l'autonomie de la part des parents peut constituer une base de sécurité et de stabilité nécessaire pour ces enfants qui, autrement, sont continuellement exposés à différents facteurs de risque dans leur environnement (p. ex., conditions de logement inadéquates, accès limité aux services, exposition à la violence dans la communauté, services éducatifs de moindre qualité; American Psychological Association, 2007). Malheureusement, leurs parents sont eux-mêmes confrontés aux difficultés inhérentes à l'adversité socioéconomique, ce qui peut rendre particulièrement ardu l'exercice de leur parentalité dans ce

contexte (Maholmes & King, 2012). Un vaste courant de recherche a justement porté sur les associations entre le milieu socioéconomique et la qualité de la relation parent-enfant (Hoffman, 2003), démontrant de manière générale que les parents en situation d’adversité tendent à présenter des pratiques parentales considérées sous-optimales, pouvant à long terme nuire au développement de leurs enfants (Hoff et al., 2002).

L’étude des liens directs entre l’adversité socioéconomique et les pratiques parentales sous-optimales a pu cependant nourrir une vision stigmatisante de la parentalité dans un tel contexte. En reliant linéairement le milieu socioéconomique des parents à leurs comportements et attitudes, on peut laisser supposer de manière erronée que ces parents manquent fondamentalement d’habiletés ou de volonté afin d’agir dans le meilleur intérêt de leurs enfants (Gillies, 2013; Katz et al., 2007; La Placa & Corlyon; 2016). Les recherches ont pourtant démontré que les parents de divers milieux socioéconomiques entretiennent les mêmes aspirations pour leurs tout-petits, ont à cœur leur bien-être et souhaitent être de bons parents (Grolnick & Ryan, 1989; Ishizuka, 2018). Cet écart entre les intentions bienveillantes de ces parents envers leurs enfants et l’image défavorable que leur renvoie la société de leur parentalité vient renforcer l’isolement vécu par ces familles (Daly & Kelly, 2015), entre autres en les décourageant d’aller chercher de l’aide, soit pour eux-mêmes ou pour leurs enfants (Dempster et al., 2013, 2015; Russell et al., 2008). De telles idées préconçues ont également un impact sur la qualité des services offerts aux familles en situation d’adversité, en affectant la façon dont ces familles sont accueillies, puis soutenues. Les programmes d’éducation parentale ou de soutien aux pratiques parentales proposés peuvent en effet rapidement devenir culpabilisants, surtout que ces derniers peuvent s’avérer réducteurs de l’expérience de ces familles (Laurin et al., 2008; Whittaker & Cowley, 2012). La présence de tels préjugés, et le cercle vicieux qu’ils engendrent au niveau de la réceptivité des familles nuit

inévitablement à l'efficacité du soutien offert (Prinz & Sanders, 2007). Au contraire, lorsqu'ils sont adaptés et sensibles à leur réalité, ces programmes peuvent s'avérer des outils de soutien et de changements significatifs pour ces familles (Taraban & Shaw, 2018). Il apparaît alors primordial d'approfondir notre compréhension des obstacles vécus par les parents composant avec l'adversité socioéconomique afin de déstigmatiser leur expérience de la parentalité et de leur offrir des outils plus ciblés et efficaces, ce qui aura au final un impact positif sur le bien-être des parents et enfants.

Heureusement, les recherches les plus récentes tendent à s'éloigner de cette conception linéaire de la relation entre l'adversité socioéconomique et les pratiques parentales sous-optimales et tentent plutôt d'élucider les mécanismes explicatifs qui sous-tendent cette relation (Roubinov & Boyce, 2017; Taraban & Shaw, 2018), de même que les autres déterminants pouvant influencer la parentalité des individus plus vulnérables (Kotchick & Forehand, 2002). Ainsi, au-delà de simplement souligner la *nature* des disparités qui existent entre les parents de différents milieux socioéconomiques quant à leurs pratiques avec leurs enfants, il est important de comprendre *pourquoi* ces écarts se développent. De plus, l'adversité socioéconomique semblerait être accompagnée de facteurs de risque additionnels, survenant de manière concomitante aux difficultés socioéconomiques, et ayant un impact majeur sur la capacité des parents à exercer une parentalité de qualité. En identifiant ces facteurs de risque, il serait possible de contrer leurs impacts négatifs et alors soutenir la capacité d'agir (*empowerment*) des parents, et ce, même en contexte socioéconomique défavorable. Étant donné que les conditions socioéconomiques des parents s'avèrent difficilement malléables à court terme (Chen et al., 2018), identifier d'autres avenues d'intervention est essentiel pour aider ces parents à actualiser leurs intentions bienveillantes en pratiques parentales de qualité, soutenant ainsi directement le développement de

leurs enfants.

Inspirée des notions proposées par la théorie de l'autodétermination (Soenens et al., 2017), le modèle du stress familial (Conger et al., 1992, 1994) et des déterminants des pratiques parentales (Belsky, 1984; Grolnick, 2003), cette thèse contribue à ce courant de recherche en décrivant avec plus de nuances l'expérience des parents vulnérables notamment en spécifiant la nature des stressseurs avec lesquels ils composent, mais également en contrôlant pour d'autres facteurs de risque pouvant survenir de façon concomitante à l'adversité socioéconomique. En particulier, la relation entre l'adversité socioéconomique, opérationnalisée à l'aide du statut socioéconomique (SSE), et les pratiques parentales sera revisitée en examinant le rôle médiateur des stressseurs contextuels dans cette relation (Étude 1), ainsi qu'en considérant l'influence potentielle des caractéristiques de l'enfant au sein de la relation parent-enfant (Étude 2).

Les pratiques parentales de qualité

Vers une approche dimensionnelle de la parentalité

Plusieurs approches existent afin de caractériser les pratiques parentales de qualité, c'est-à-dire celles liées aux résultantes les plus positives chez les enfants. Les approches typologiques de la parentalité indiquent que les pratiques des parents peuvent être qualifiées selon des catégories générales, qui rendent compte de différentes configurations de comportements variés. Inspirée des travaux fondateurs de Baumrind (1971, 1991) et de Maccoby et Martin (1983), la majorité des recherches en psychologie du développement ont classifié les pratiques des parents selon la typologie du « style parental » et ont démontré que le style le plus bénéfique pour l'adaptation des enfants est celui appelé démocratique (*authoritative*; Baumrind, 1966, 1971; Maccoby, 1992), qui décrit les parents offrant à la fois un niveau élevé de chaleur et d'affection et un encadrement clair, constant et cohérent. Un grand nombre d'études, réalisées dans divers pays, ont confirmé que, comparativement aux styles qualifiés de permissif, autoritaire ou désengagé (c.-à-d., styles où au

moins l'une des deux composantes clés fait défaut), le style parental démocratique est associé à un meilleur ajustement chez les enfants (Pinquart, 2016, 2017).

Les approches typologiques présentent cependant certaines limites. En particulier, puisque les dimensions comportementales formant les styles parentaux ne peuvent être examinées isolément les unes des autres, il est impossible de déterminer leurs rôles spécifiques dans les associations observées entre les différentes typologies et divers aspects du développement des enfants, ce qui limite malheureusement l'application pratique et clinique des résultats obtenus jusqu'à ce jour (Soenens et al., 2019; Steinberg, 2001). Dans le but de remédier à cette limite, la recherche s'est progressivement tournée vers une approche dite « dimensionnelle » de la parentalité où les typologies sont décomposées en leurs dimensions comportementales distinctives. Comparativement à l'approche typologique qui « classe » les parents dans une catégorie ou une autre, les approches dimensionnelles évaluent donc à quel point chacune des dimensions est présente chez chaque parent, permettant ainsi de prendre en considération les variabilités interindividuelles, mais aussi intra-individuelles (Joussemet et al., 2014), en plus d'examiner le rôle des différentes dimensions parentales indépendamment les unes des autres dans le développement des enfants. Se basant entre autres sur les approches dimensionnelles de Schafer (1965) et Gray et Steinberg (1999), l'approche des dimensions parentales mise de l'avant par la théorie de l'autodétermination (TAD; Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000, 2017) s'avère de plus en plus utilisée en tant que cadre conceptuel dans les recherches sur les pratiques parentales (Grolnick, 2003; Joussemet et al., 2008; Soenens et al., 2017).

Théorie de l'autodétermination. La TAD est d'abord une macro-théorie de la motivation humaine et de la personnalité, qui concerne les tendances inhérentes au développement et les besoins psychologiques innés des êtres humains (Deci & Ryan, 1985, 2000). De fait, elle propose

qu'il existe trois besoins psychologiques fondamentaux et universels dont la satisfaction est essentielle pour un développement sain et un fonctionnement optimal : le besoin d'affiliation sociale (avoir des contacts sociaux enrichissants, sentir que l'on appartient à un groupe, une famille), celui de compétence (se sentir capable d'agir sur son environnement et d'atteindre ses buts) et celui d'autonomie (sentir que l'on peut être à l'origine de ses comportements, en plus d'agir de plein gré, en conformité avec ses valeurs). La recherche soulignant le rôle primordial de ces trois besoins psychologiques pour le bien-être et l'adaptation des enfants s'avère particulièrement significative puisqu'elle nous informe également sur la manière dont les parents peuvent contribuer au développement psychologique sain des tout-petits (Joussemet et al., 2014). En effet, la TAD, à l'instar des approches dimensionnelles de Schafer (1965) et Gray et Steinberg (1999), avance que les pratiques parentales optimales peuvent être regroupées en trois dimensions, ici l'implication bienveillante, la structure et le soutien à l'autonomie (pairé à l'absence de pratiques contrôlantes), qui ensemble soutiendraient les trois besoins psychologiques fondamentaux (Grolnick, 2009; Ryan & Deci, 2017). Alors que l'implication bienveillante et la structure seraient essentielles pour satisfaire les besoins d'affiliation et de compétence respectivement, le soutien à l'autonomie et l'absence de pratiques parentales contrôlantes seraient associés aux trois besoins psychologiques (Mageau & Vallerand, 2003). Les recherches ont démontré que l'implication bienveillante, la structure et le soutien à l'autonomie peuvent être utilisés pour organiser une grande partie de la variation des mesures de la parentalité (Skinner et al., 2005), suggérant ainsi que la TAD offre un cadre théorique à la fois riche et parcimonieux pour examiner les pratiques parentales clés pour le développement des enfants.

Implication bienveillante. L'implication bienveillante (aussi appelée chaleur ou disponibilité émotionnelle) viendrait répondre principalement au besoin d'affiliation des enfants.

Cette dimension fait référence à l'engagement interpersonnel de la part du parent, manifesté par des démonstrations d'intérêt et un désir de proximité (Schaefer, 1959). Quand les parents démontrent de l'implication bienveillante, en plus d'être présents et disponibles pour leur enfant, ils se montrent affectueux, intéressés à ce qui se passe dans la vie de leur enfant, l'acceptent tel qu'il est, de façon inconditionnelle, et communiquent globalement un sentiment d'approbation et une affectivité positive. Les recherches démontrent que l'implication bienveillante parentale prédit, chez les jeunes enfants, un meilleur ajustement psychologique et estime de soi (Khaleque, 2013), un meilleur fonctionnement empathique et social (Zhou et al., 2002) et une relation d'attachement sécure (Polek et al., 2008).

Structure. La structure parentale viendrait surtout soutenir le besoin de compétence des enfants et est définie comme étant l'organisation que les parents font de l'environnement de leurs enfants afin de faciliter leur fonctionnement et l'acquisition d'habiletés socioémotionnelles, cognitives et comportementales (Grolnick et al., 1997; Grolnick & Pomerantz, 2009). Pour ce faire, les parents soulignent les relations entre les actions des enfants et leurs conséquences en précisant leurs attentes et en instaurant des règles et des limites claires et cohérentes. Spécifiquement en contexte d'apprentissage, ils offrent un défi optimal (c.-à-d. ni trop facile ou difficile) en adaptant leurs comportements structurants au niveau de compétence de l'enfant (Joussemet & Grolnick, 2022). Cet ajustement de la part des parents, caractéristique de la structure, rejoint notamment les travaux fondateurs des théories socioconstructivistes portant sur la notion d'échafaudage (*scaffolding*; Wood et al., 1976; Vygotsky et al., 1978). De plus, les parents structurants offrent généralement une rétroaction constructive axée sur la compétence (Grolnick & Pomerantz, 2009; Reeve, 2009). En agissant de façon structurante, les parents permettent à l'enfant de se sentir compétent en l'amenant à comprendre que son environnement est stable, qu'il a de par ses actions

un impact prévisible sur ce dernier et qu'il a les capacités nécessaires afin de surmonter les défis qui se présentent à lui. Les études précédentes ont souligné que les enfants ayant des parents structurants démontrent notamment un plus grand engagement (Farkas & Grolnick, 2010) et une meilleure réussite scolaires (Guay et al., 2004; Ratelle et al., 2018), une diminution des comportements externalisés et plus d'autorégulation (Griffith & Grolnick, 2014).

Soutien à l'autonomie. Le soutien parental à l'autonomie viendrait quant à lui répondre principalement au besoin d'autonomie des enfants, bien que les recherches démontrent que cette dimension parentale puisse également soutenir les besoins d'affiliation et de compétence (Guay et al., 2020). Le soutien à l'autonomie fait référence aux pratiques parentales qui communiquent à l'enfant que son individualité et son sentiment de volition sont considérés et respectés. Le soutien à l'autonomie est opérationnalisé à l'aide de trois comportements prototypiques, soit reconnaître la perspective et les sentiments de l'enfant, lui expliquer les raisons derrière les limites et demandes et lui offrir des choix (Joussemet et al., 2008; Mageau & Joussemet, 2022). Ces comportements, pris dans leur ensemble, soutiennent l'autonomie de l'enfant en étant empathiques, descriptifs (c.-à-d., informatifs et neutres) et en permettant à l'enfant de participer activement aux décisions et à la résolution de problème. De plus, ils soutiennent son sentiment de volition en l'encourageant à se comporter en cohérence avec ses intérêts et valeurs (Soenens et al., 2007). L'enfant apprend ainsi que son individualité est respectée, il comprend mieux l'importance des demandes parentales et il se sent davantage à l'origine de ses comportements (Grolnick & Ryan, 1989). Plusieurs études ont montré que le soutien à l'autonomie dans le contexte des relations parent-enfant est associé à de nombreuses conséquences positives, telles qu'une meilleure adaptation sociale et scolaire (Joussemet et al., 2005; Vasquez et al., 2016), de plus hauts niveaux de bien-être (Neubauer et al., 2021; van der Kaap-Deeder et al., 2017), d'estime de soi (Ryan & Grolnick, 1986) et de créativité

(Grolnick et al., 2002), une motivation plus autodéterminée (Ryan et al., 2006) et de plus faibles niveaux d'émotions négatives et de symptômes dépressifs (Matte-Gagné et al., 2015).

Pratiques contrôlantes. À l'opposé du soutien à l'autonomie, les comportements contrôlants font référence aux techniques coercitives que les parents peuvent employer dans le but d'obliger les enfants à penser, se sentir ou être d'une certaine façon, sans considération pour leurs besoins ou leurs sentiments (Grolnick et al., 1997). De par leur nature coercitive, ils viendraient frustrer à la fois le besoin d'affiliation, de compétence et d'autonomie des enfants (Soenens & Vansteenkiste, 2010). Les comportements contrôlants regroupent notamment des pratiques telles que la manipulation émotive, l'emploi de critiques ou l'utilisation de menaces visant à contraindre les enfants à se sentir ou se comporter selon les seuls désirs du parent, indépendamment de leur perspective (Barber, 1996; Grolnick & Ryan, 1989). Ainsi, les comportements contrôlants sont intrusifs, autoritaires et ils exercent une pression indue sur l'enfant. Un vaste courant de recherche s'est intéressé aux conséquences négatives des pratiques parentales contrôlantes chez les enfants. Ces pratiques sont entre autres associées à long terme à une faible estime personnelle et un sentiment d'échec (Assor et al., 2004), un risque accru de développer des problèmes internalisés tels que des symptômes dépressifs ou anxieux (Barber, 1996; Chyung et al., 2022; Wang et al., 2007), une motivation plus contrôlée (Gurland & Grolnick, 2005) et une adaptation et performance scolaire moindre (Bean et al., 2003).

Les études antérieures ont souligné la nécessité de considérer séparément les comportements soutenant l'autonomie et ceux contrôlants puisqu'ils formeraient deux construits distincts quoique négativement liés (Mageau et al., 2015; Skinner et al., 2005). À cet égard, certains chercheurs affirment que de soutenir l'autonomie de son enfant n'empêche pas nécessairement les comportements contrôlants, mais que ces différents comportements n'ont pas

lieu simultanément (Vansteenkiste & Ryan, 2013). Considérant les conséquences néfastes des pratiques parentales contrôlantes pour les enfants, il apparaît primordial que les parents, en plus d'être bienveillants, structurants et soutenant de l'autonomie, s'abstiennent donc d'user de tels comportements contrôlants.

Les pratiques parentales dans leur contexte

Outre le souci d'examiner les pratiques parentales selon une approche dimensionnelle, les recherches récentes soulignent la pertinence de considérer le comportement parental en fonction du contexte dans lequel se déroule l'interaction parent-enfant (Grusec et Davidov, 2010; Mageau & Joussemet, 2022). Ainsi, bien que l'implication bienveillante, la structure et le soutien à l'autonomie possèdent chacune des caractéristiques globales distinctives définies ci-haut, les comportements précis par lesquels ces dimensions s'expriment peuvent varier en fonction du type d'interaction concerné. Par exemple, les études basées sur l'approche dimensionnelle proposée par la TAD ont utilisé différentes tâches semi-structurées dans le but d'observer des échanges entre les parents et leurs enfants susceptibles d'avoir lieu au quotidien: période pour ramasser les jouets (*clean-up task*; Laurin & Joussemet, 2017), jeu libre (Hugues et al., 2018; Linkiewich et al., 2021), tâche d'apprentissage ou de résolution de problème (Matte-Gagné et al., 2013; Whipple et al., 2011), etc. Ces tâches mesurent toutefois les pratiques parentales dans des contextes distincts, où différentes réponses parentales d'implication bienveillante, de structure et de soutien à l'autonomie peuvent alors être plus ou moins activées ou sollicitées. Grusec et Davidov (2010) ont proposé que ces différents contextes de la vie quotidienne puissent être regroupés de façon parcimonieuse en fonction du « domaine de socialisation » dans lequel se déroule l'interaction parent-enfant. En considérant le comportement parental en fonction de son domaine de socialisation, il deviendrait possible, selon ces auteures, de mieux prédire l'impact de différentes pratiques parentales, de

même que d'évaluer chacune des dimensions parentales avec plus de précision (Mageau & Joussemet, 2022).

Domaines de socialisation. Le cadre conceptuel des domaines de socialisation (Grusec & Davidov, 2010) définit la socialisation comme le processus par lequel les enfants, à travers l'accumulation d'interactions avec leurs parents, acquièrent les compétences socioémotionnelles, cognitives et comportementales nécessaires pour s'intégrer dans des groupes sociaux et devenir des membres actifs de leur société. Il propose aussi que les interactions promouvant la socialisation des enfants puissent être catégorisées en domaines distincts (c.-à-d., les domaines de socialisation) en fonction de la nature des dynamiques d'autorité en jeu, des défis particuliers auxquels les enfants sont confrontés et des mécanismes de régulation qui sont alors à l'œuvre. Cinq domaines de socialisation sont par la suite proposés: les domaines de réciprocité, de discipline, de protection, de participation au groupe et d'apprentissage guidé (pour une synthèse, voir Grusec, 2019).

Enfin, une proposition importante des écrits de Grusec et Davidov est qu'un comportement de la part du parent, selon sa signification fonctionnelle, aurait des impacts différents d'un domaine de socialisation à l'autre. Par exemple, en contexte de jeu (domaine de réciprocité), les parents qui s'accommodent aux demandes raisonnables de leurs enfants et qui les encouragent à suivre leurs propres intérêts tendent à favoriser une socialisation optimale chez ces derniers. En contexte d'apprentissage guidé, un parent qui ferait de même, en s'abstenant d'offrir de l'aide à l'enfant malgré les difficultés rencontrées, serait au contraire susceptible de diminuer les opportunités de socialisation de l'enfant. Une telle situation est en effet susceptible de requérir davantage de structure parentale qu'une période de jeu libre pour favoriser la socialisation des enfants. Favoriser la socialisation des enfants en ayant à cœur leurs besoins psychologiques fondamentaux dépendrait donc de comportements parentaux différents, tout dépendant du domaine de socialisation concerné

lors de l'interaction parent-enfant. Bien que les recherches portant sur les domaines de socialisation demeurent embryonnaires, ce cadre conceptuel s'est avéré essentiel afin de distinguer le soutien à l'autonomie d'autres comportements parentaux, et ce, dans une variété de contextes (Mageau & Joussemet, 2022). Plus particulièrement dans le contexte de l'apprentissage guidé, il a permis de différencier avec plus de nuances les pratiques parentales de soutien de l'autonomie des comportements structurants.

Soutien à l'autonomie et structure dans le domaine d'apprentissage guidé. Le domaine d'apprentissage guidé implique que les parents soutiennent activement l'acquisition de compétences socioémotionnelles, cognitives et comportementales de leur enfant (Grusec & Davidov, 2010), notamment lors de contextes de résolution de problème. Des exemples d'interactions parent-enfant typiques dans le domaine de l'apprentissage guidé peuvent inclure la réalisation d'un casse-tête ou jeu éducatif, l'apprentissage des nombres, etc. Ces contextes demandent donc aux parents d'agir à titre d'enseignant et de fournir une assistance et rétroaction adaptées aux habiletés de l'enfant, à son rythme d'apprentissage et à sa perspective (Grusec & Davidov, 2010; Pomerantz & Grolnick, 2017), afin de cultiver leur habileté à résoudre par la suite les problèmes de manière indépendante (Wood & Wood, 1996).

Les études ont démontré que les parents qui soutiennent à la fois les besoins d'affiliation, de compétence et d'autonomie de leurs jeunes enfants lors de ces opportunités d'apprentissage ont des enfants qui démontrent de meilleures habiletés en vieillissant (Grolnick, 2009; Guay, 2022). Bien que cruciaux pour le développement des enfants, définir empiriquement les comportements parentaux qui soutiennent ces trois besoins s'est avéré ardu. En effet, les situations d'apprentissage guidé désignent des situations où les enfants font face à des défis qu'ils sont incapables de surmonter seuls, sans intervention parentale. L'apprentissage guidé requiert ainsi que les parents

fournissent une aide assez étroite et structurée afin que les enfants acquièrent les connaissances nécessaires, mais aussi afin qu'ils puissent demeurer actifs lors de la tâche. Sans aide, les enfants ne pourraient pas accomplir la tâche de façon autonome. Toutefois, les parents doivent tout de même adapter leurs comportements structurants aux besoins des enfants afin que ceux-ci ne soient pas considérés comme contrôlants. Ainsi, l'étayage offert par les parents devrait non seulement aider les enfants à accomplir la tâche, mais se faire aussi en respectant le fonctionnement volitionnel de l'enfant. Étant donné les propriétés propres au domaine d'apprentissage guidé, la structure parentale (incluant l'étayage), le soutien à l'autonomie et les comportements contrôlants seraient alors plus difficiles à distinguer dans ce domaine (Mageau & Joussemet, 2022).

Suivant cette idée, les études observationnelles qui ont tenté d'opérationnaliser les pratiques parentales dans ce contexte ont conclu en l'existence de certains comportements qui pourraient soutenir l'autonomie et la compétence de l'enfant de façon simultanée. Dans un souci de clarté conceptuelle, Mageau et Joussemet (2022) proposent de distinguer ces comportements structurants qui soutiennent également l'autonomie de ceux qui visent principalement à favoriser la compétence de l'enfant. Par exemple, bien qu'offrir de l'aide aux enfants soit généralement susceptible de soutenir leur compétence, ce n'est que lorsque cette aide est *sollicitée* par l'enfant qu'elle soutient également son autonomie. Lorsque les enfants éprouvent des difficultés les empêchant de progresser vers leurs objectifs, offrir de l'aide leur permettrait de poursuivre leur participation dans la tâche. Les comportements structurants *sollicités* seraient donc essentiels pour restaurer le fonctionnement volitionnel des enfants dans des contextes où les défis surpassent leurs capacités, en plus de favoriser le développement de leur compétence. A contrario, lorsque les enfants sont activement engagés dans leur progression vers l'atteinte de leurs objectifs, les interventions structurantes des parents pourraient améliorer la compétence de leurs enfants, mais

auraient peu d'impact au niveau de l'expression de leur volition. Ainsi, les comportements structurants *non sollicités* devraient être distingués des comportements structurants *sollicités*.

De façon similaire, la rétroaction, un comportement structurant, est intimement liée à la perception de compétence des enfants. Toutefois, celle-ci pourrait également favoriser leur sentiment de volition en confirmant qu'ils s'engagent dans une bonne direction. La rétroaction se distingue aussi de la structure non sollicitée en étant orientée vers les comportements passés de l'enfant, plutôt que de viser l'orientation de ses comportements futurs. Les rétroactions permettent donc aux enfants de situer leurs comportements par rapport aux attentes et de les ajuster, tout en intégrant ces nouvelles informations pour usage futur (Cusella, 1987; Hein & Koka, 2007).

Étant donné les dynamiques d'autorité en jeu, les pratiques parentales dans le domaine de l'apprentissage guidé demandent en conséquence d'être évaluées de manière plus précise. Dans le cadre de la présente thèse, lorsque les pratiques parentales seront évaluées dans le domaine d'apprentissage guidé (soit lors de l'Étude 2), la rétroaction et la structure sollicitée seront évaluées séparément de la structure non sollicitée et du soutien à l'autonomie, afin de distinguer plus clairement les comportements susceptibles de soutenir les besoins psychologiques d'autonomie et de compétence des enfants (Mageau & Joussemet, 2022) et d'examiner leurs associations avec l'adversité socioéconomique et d'autres facteurs de risque.

Constats

En résumé, les pratiques parentales pourraient être regroupées selon des dimensions distinctes (ici, l'implication bienveillante, la structure et le soutien à l'autonomie) qui viendraient chacune soutenir différemment les besoins psychologiques fondamentaux des enfants (Soenens et al., 2017). Bien que certains comportements prototypiques aient été associés à chaque dimension et que ces dimensions peuvent être mesurées de manière globale, la signification fonctionnelle de

certaines comportements est susceptible de varier d'un domaine de socialisation à l'autre. En considérant le domaine de socialisation lors de l'évaluation des pratiques parentales à l'aide de mesures observationnelles, il devient alors possible d'évaluer les dimensions parentales de façon plus précise. Évaluer les trois dimensions parentales individuellement et avec plus de précision s'avère nécessaire, puisque chacune est associée de façon différentielle à des résultantes positives chez les enfants (Aunola & Nurmi, 2005; Gray & Steinberg, 1999), notamment en ce qui a trait à leur adaptation et santé mentale.

Or, adopter des pratiques parentales de qualité, dans une variété de contextes, ne s'avère pas nécessairement facile pour les parents. Il peut être complexe (1) d'exiger que leur enfant adopte des comportements socialement désirables (structure) tout en (2) préservant une relation parent-enfant bienveillante et positive (implication bienveillante) et en (3) favorisant le sentiment de volition de l'enfant (soutien à l'autonomie). Être parent est en effet une tâche exigeante qui requiert de la patience, du temps et de l'énergie et, malheureusement, différentes sources de pression peuvent venir épuiser les ressources psychologiques et mentales des parents (Grolnick, 2003). Ces pressions peuvent les amener à être distants et froids (vs impliqués), désengagés (vs structurants) et/ou contrôlants (vs soutenant de l'autonomie), et ce, malgré le fait qu'ils valorisent et comprennent l'importance des pratiques potentiellement optimales pour leur enfant (Soenens & Vansteenkiste, 2010). Parmi les contextes susceptibles de représenter un défi pour les parents, aucun n'a été plus étudié que l'adversité socioéconomique (Hoff et al., 2002; Hoff & Laursen, 2019; Hoff-Ginsberg & Tardiff; 1995), possiblement en raison de son omniprésence dans le quotidien de nombreuses familles.

L'adversité socioéconomique comme déterminant des pratiques parentales sous-optimales

L'adversité socioéconomique se définit comme l'expérience des conséquences négatives de conditions sociales et économiques défavorables (Olsson et al., 2003). Ce terme a été privilégié

jusqu'à maintenant dans la présente thèse à celui de « pauvreté » puisqu'il représente une vision plus holistique et plurielle de l'expérience vécue par les populations vulnérables (Anand et al., 2019; Pinel-Jacquemin et al., 2016). Qui plus est, le terme « pauvreté » sous-entend généralement l'usage de divers seuils statistiques (p. ex., Mesure du faible revenu, Mesure du panier de consommation, Revenu viable, Seuil de faible revenu) qui font présentement l'objet de débats quant à leur utilité (Collectif pour un Québec sans pauvreté, 2019) et peuvent masquer différents niveaux de précarité (Roosa et al., 2005). Ainsi, nous privilégions une mesure d'adversité socioéconomique continue plutôt que catégorielle.

L'adversité socioéconomique s'opérationnalise de différentes façons. Le statut socioéconomique (SSE) du parent, déterminé par un score composite du revenu familial et du plus haut niveau d'éducation atteint du parent étudié, s'avère l'indicateur préconisé dans les études touchant la famille et les enfants (Roy, 2019). Il présente l'avantage d'être simple à calculer et de permettre une comparaison directe avec les études antérieures (Diemer et al., 2013). Qui plus est, son usage demeure recommandé dans les études visant la population générale et présentant donc une plus large variation de situations socioéconomiques (Roosa et al., 2005), ce qui est le cas pour les études proposées. Aussi, les structures sociales actuelles font en sorte que le revenu et l'éducation soient fortement corrélés et, donc, qu'un index les combinant révélerait un proxy assez juste de la position sociale de la personne et de l'adversité socioéconomique qu'elle rencontre (Duncan et al., 2015). Dans un souci de précision, le terme SSE sera maintenant utilisé dans le présent ouvrage pour rendre compte de l'adversité socioéconomique vécue par les familles.

Évidences empiriques de la relation entre le SSE et les pratiques parentales

Plusieurs études corrélationnelles et longitudinales ont révélé des associations entre le SSE des parents et différents indicateurs des dimensions parentales clés proposées par la TAD. Ces

études ont utilisé des devis divers, notamment des observations en laboratoire et à la maison, des interviews avec les parents et enfants et des questionnaires autorapportés.

D'abord, les recherches antérieures ont lié le SSE des parents aux différents styles parentaux généraux de la typologie de Baumrind (1971, 1991). Spécifiquement, les parents ayant un SSE plus faible avaient davantage tendance à adopter un style parental autoritaire, c'est-à-dire qui valorise l'obéissance et la conformité, tandis que les parents plus favorisés avaient plutôt tendance à adopter un style parental démocratique (Rosier & Corsaro, 1993; Shumow et al., 1998; Estlein, 2016). Ensuite, en ce qui a trait au climat affectif de la relation parent-enfant, les recherches antérieures ont associé un faible SSE à moins d'affection verbale (Fouts et al, 2007; Mistry et al. 2008) et physique (Fouts et al., 2012), d'affect positif (Klebanov et al., 1994; Luster et al., 1989; McLoyd, 1990) et de comportements favorisant un attachement sécuritaire chez l'enfant (Cyr et al., 2010). Concernant la structure, les parents de SSE plus faible seraient moins enclins à instaurer des règles claires, constantes et prévisibles (Grolnick et al., 2014), à donner de la rétroaction positive à la suite de comportements désirables (McLoyd, 1990; 1998), et à superviser et monitorer leur enfant dans différents contextes (Banovcinova et al., 2018). Les études ancrées dans la TAD ont également souligné la relation entre un SSE moins élevé et des niveaux plus faibles de soutien à l'autonomie (Harvey et al., 2016; Joussemet et al., 2005), c'est-à-dire que ces parents avaient de la difficulté à encourager la participation active de leur enfant, à lui donner des choix et à reconnaître ses sentiments. Ils auraient également tendance à émettre des demandes sans fournir de raison et seraient moins enclins à prendre en considération l'opinion ou la perspective de leur enfant lors d'une prise de décision (McLoyd, 1990). Enfin, les parents de SSE faible seraient généralement considérés comme plus contrôlants que les parents plus nantis (Hoff et al., 2002). Ils présenteraient un discours plus axé sur le contrôle avec leur enfant (Hart & Risley, 1992,

1995; Lacroix et al., 2002) et auraient plus fréquemment recours au contrôle psychologique (El-Sheikh et al., 2010; Tynkkynen et al., 2012), tels les menaces, les critiques et la culpabilisation.

Dans le domaine de l'apprentissage guidé spécifiquement, les études observationnelles soulignent que les mères de SSE plus faible auraient premièrement tendance à être moins soutenantes au niveau affectif lors de tels contextes (Leerkes et al., 2011; Xing et al., 2019; Zeytinoglu et al., 2019). En ce qui a trait à la structure, ces mères auraient moins fréquemment recours à l'étayage que les mères plus favorisées (Lengua et al., 2007; Mermelshtine, 2017; Sun & Rao, 2012), en plus d'avoir plus de difficulté à réguler le niveau de difficulté de la tâche (Blechman & McEnroe, 1985; Carr & Pike, 2012; Neitzel & Stright, 2004). Au niveau de la rétroaction, elles seraient moins promptes à exprimer des encouragements et félicitations (Laosa, 1980, 1982). Elles seraient observées comme soutenant moins l'autonomie de leur enfant en étant moins susceptibles d'encourager sa participation active lors de situations de résolution de problème (Neitzel & Stright, 2004), en plus d'être plus contrôlantes (Borduin & Henggeler, 1981; Emmen et al., 2013; Herbers et al., 2017).

En somme, ces études suggèrent que les écarts observés chez les parents de SSE plus faible en ce qui a trait à leurs pratiques parentales générales puissent également s'appliquer aux contextes d'apprentissage guidé, où ils peuvent avoir de la difficulté à être impliqués de manière bienveillante, structurante et soutenante de l'autonomie, tout en demeurant non-contrôlants. Bien que la recherche sur les liens directs entre le SSE et la parentalité s'avère substantielle, sa portée est limitée par le fait que peu d'attention a été consacrée à l'étude des processus explicatifs pouvant amener une compréhension approfondie de ces associations (Roubinov & Boyce, 2017; Taraban & Shaw, 2018). Traditionnellement, les chercheurs du domaine de la socialisation se sont en effet plutôt intéressés aux impacts des pratiques parentales de moindre qualité sur le développement des

enfants (Belsky & Jaffee, 2006). Or, mieux comprendre les enjeux liés à la parentalité en contexte d'adversité socioéconomique s'avère primordial pour être en mesure de cerner avec justesse les défis que vivent ces familles, élucider les processus familiaux impactés par ces difficultés, comprendre les conditions dans lesquelles ces impacts sont exacerbés et, enfin, offrir à ces familles un soutien adéquat, ajusté à leurs réels besoins.

Le modèle du stress familial

Au cours des dernières décennies, les chercheurs intéressés à la parentalité en contexte d'adversité économique ont été de plus en plus nombreux à adopter des modèles plus complexes de facteurs environnementaux et contextuels qui façonnent les processus familiaux et le développement de l'enfant. C'est dans cette optique que Conger et ses collègues ont présenté le modèle du stress familial (Conger et al., 1992, 1994), un cadre théorique postulant que les difficultés économiques ont un impact sur le développement et l'adaptation des enfants principalement *via leurs effets sur les parents*. Ce modèle a eu une grande influence sur la recherche portant sur les familles vivant en contexte d'adversité socioéconomique en permettant, entre autres, un changement de paradigme substantiel où le SSE n'était plus un mécanisme explicatif en soi d'une parentalité sous-optimale (Conger et al., 2010; Conger & Conger, 2002; Conger & Donnellan, 2007; Masarik & Conger, 2017). Une portion de la recherche était maintenant dédiée à déceler les différents défis auxquels les parents étaient confrontés et qui pouvaient ensuite expliquer les résultantes négatives chez les enfants.

Plus spécifiquement, le modèle du stress familial (voir la Figure 1) propose que le manque de ressources matérielles et économiques engendre des pressions importantes chez les parents (Lien 1) qui se manifestent ensuite sous forme de détresse psychologique (Lien 2), opérationnalisée par différents indicateurs, dont les symptômes de dépression et d'anxiété, l'hostilité ou les sentiments de découragement, de désespoir et d'alinéation (Conger et al., 2010;

Masarik & Conger, 2017). Cette détresse prédirait ensuite les comportements parentaux sous-optimaux observés chez cette population (Lien 3), tout en générant des conflits parentaux accrus qui rendraient l'exercice d'une parentalité de qualité encore plus ardu (Lien 4). Des pratiques parentales sous-optimales, définies comme étant moins chaleureuses et plus hostiles (Conger et al., 2010; Masarik & Conger, 2017), viendraient en retour exacerber ces conflits (Lien 5) tout en ayant des résultats délétères chez les enfants (Lien 6). Les études testant le modèle du stress familial ont notamment démontré que de telles pratiques parentales sous-optimales étaient associées, chez les enfants d'âges préscolaire et scolaire, aux comportements externalisés et internalisés, aux troubles de comportement, à une performance scolaire moindre et même à une mauvaise santé physique (Masarik & Conger, 2017). Dans l'ensemble, les différentes associations du modèle proposées initialement par les auteurs ont été soutenues par plusieurs études, utilisant des méthodologies rigoureuses et échantillons provenant de populations diversifiées (pour une synthèse, voir Masarik & Conger, 2017 et Neppl et al., 2016).

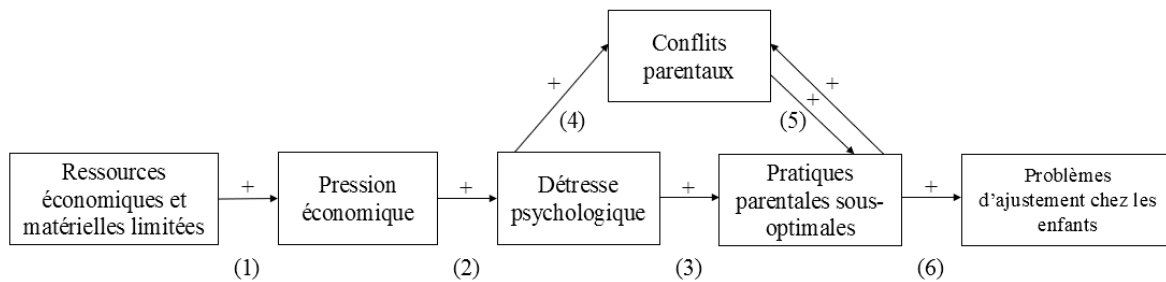


Figure 1. *Modèle du stress familial (traduction libre de Masarik & Conger, 2017)*

Au fil des années, les recherches basées sur le modèle du stress familial ont également permis de bonifier et préciser les différentes composantes du modèle, avancées que les auteurs d'origine ont d'ailleurs encouragées et soulignées (Conger et al., 2010; Masarik & Conger, 2017). Par exemple, alors que le modèle s'intéressait à l'origine aux difficultés financières des parents, les dernières recherches ont souligné l'importance d'inclure des indicateurs plus globaux, qui

rendent compte d'autres aspects du SSE pouvant affecter les parents, dont leur niveau d'éducation (p. ex., Schmiedeberg & Bozoyan, 2020). La majorité des études testant le modèle du stress familial utilisent donc aujourd'hui une mesure combinée du niveau de revenu et d'éducation afin de rendre compte d'une plus grande variabilité de l'adversité socioéconomique des familles étudiées (Conger & Donellan, 2007). De plus, la majorité des travaux théoriques et empiriques portant sur le modèle du stress familial se sont précédemment concentrés sur les symptômes dépressifs des parents en lien avec leurs conditions économiques défavorables ou, du moins, à leur détresse psychologique mesurée en termes soit d'hostilité ou de désespoir. Certains auteurs (p. ex., Emmen et al., 2013; Newland et al., 2013) soulignent toutefois l'importance d'élargir la gamme des processus psychologiques pouvant être affectés par l'adversité socioéconomique. Ils proposent que l'influence plus proximale du stress, menant ou non à des symptômes cliniques ou à une détresse psychologique plus grave, puisse affecter de manière significative les processus parentaux et donc le fonctionnement des parents et enfants (Crnic & Ross, 2017). En effet, bien que la composante du stress ne soit pas explicitement mentionnée dans le modèle, elle apparaît clairement impliquée dans les processus décrits par Conger et ses collègues, par exemple comme résultante directe des pressions économiques ressenties par les parents et mises de l'avant par le modèle (Nomaguchi & Milkie, 2017). Suivant justement ces réflexions, plusieurs études plus récentes (p. ex., Conger & Donnellan, 2007; Evans & Kim, 2013; Gard et al., 2020; Roy et al., 2019; Su-Russell & Russell, 2021; White et al., 2015) ont considéré l'effet médiateur du stress vécu par les parents dans leur test du modèle du stress familial. En parallèle, un corpus de recherche grandissant identifie le stress vécu par les parents comme un déterminant majeur des processus familiaux (Bornstein, 2016; Crnic & Colburn, 2019), confirmant ainsi l'importance d'examiner cette variable clé comme médiateur potentiel de la relation entre le SSE et la parentalité.

Le stress comme médiateur potentiel de la relation SSE-parentalité

Exposition vs réponse aux stressseurs

Le stress est généralement défini comme toute expérience où les exigences environnementales d'une situation l'emportent sur la capacité psychologique et physiologique perçue de l'individu à y faire face efficacement (Cohen et al., 2016). Bien que cette définition fasse consensus, il existe différentes perspectives quant à la manière de conceptualiser et mesurer le stress. Une première distinction importante s'avère de différencier l'*exposition* à des événements dits stressants de la *réponse* à ces événements (Crum et al., 2013). Les événements stressants ou « stressseurs » sont des événements qui peuvent être objectivement évalués comme ayant le potentiel de modifier ou de perturber le fonctionnement psychologique typique. L'exposition aux stressseurs peut être mesurée à l'aide de questionnaires auto-rapportés, principalement les inventaires d'événements de vie (Harkness & Monroe, 2016), où les participants rendent compte de stressseurs récents pouvant varier quant à leur sévérité (événements de vie mineurs ou majeurs) et chronicité (événements de vie aigus ou chroniques). Les réponses au stress s'avèrent plutôt les réactions cognitives, émotionnelles et biologiques suscitées par ces stimuli stressants. L'un des moyens les plus simples de mesurer la réponse au stress consiste à demander aux participants d'auto-rapporter leur stress perçu lié à un facteur de stress spécifique ou aux circonstances de la vie en général (Cohen et al., 1983). Les biomarqueurs liés au stress (p. ex., mesures de cortisol) constituent quant à eux des indicateurs physiologiques de la réponse au stress (Crosswell & Lockwood, 2020). Les mesures d'exposition au stress nous informent généralement du potentiel stressant d'un environnement en particulier, tandis que les mesures de réponse au stress nous éclairent plutôt sur les différences entre individus quant à leur réactivité devant ces événements (Harkness & Monroe, 2016). Bien que les dernières recommandations conseillent d'inclure à la fois une mesure d'exposition et de réponse aux stressseurs (Harkness & Monroe, 2016), nous

considérons qu'une mesure d'exposition aux stressseurs, étant donné les questions de recherches de la présente thèse, s'avère plus pertinente pour cerner les conditions de vie des parents présentant un faible SSE ainsi que leur impact potentiel sur la parentalité. Qui plus est, mieux comprendre la nature des stressseurs pouvant être davantage associés à des pratiques parentales de moindre qualité est essentiel pour être en mesure d'agir directement sur ces facteurs de risque et ainsi diminuer le potentiel stressant de ces environnements.

Stress parental vs stressseurs contextuels

Dans le contexte spécifique des recherches sur la parentalité, il est aussi primordial de départager le « stress parental », c'est-à-dire les événements stressants liés aux demandes et exigences propres au rôle de parent, et les stressseurs dits « contextuels », c'est-à-dire les événements de vie stressants se déroulant à l'extérieur du système familial (Crnic & Coburn, 2019; Rodgers, 1998). En effet, le stress parental résulte directement des difficultés vécues à même le système familial (p. ex., conflits fréquents avec son enfant, difficultés avec la discipline, trop de responsabilités familiales) et agirait de manière plus proximale sur le système familial, où les obstacles rencontrés avec l'enfant épuisent les ressources des parents qui réagissent alors de manière moins adéquate avec lui, ce qui peut ensuite renforcer le stress parental vécu. Les stressseurs contextuels quant à eux agirait de manière distale sur le fonctionnement familial. Les difficultés vécues à l'extérieur du système familial (p. ex., problèmes financiers, discrimination, conflits avec des amis ou voisins, travail exigeant) viendraient amoindrir les ressources psychologiques et mentales du parent qui réagiraient, lorsqu'il est avec son enfant, avec moins de patience et d'autorégulation aux obstacles rencontrés. Les stressseurs contextuels agirait donc par « effet de contagion » (*spillover effect*), où le stress vécu dans un contexte viendrait ensuite influencer les comportements dans un tout autre contexte (Edwards & Rothbard, 2000).

Bien que le stress parental est susceptible d'affecter les processus familiaux plus directement que le stress extrafamilial (Crnic et al., 2005; Crnic & Greenberg, 1990), il ne permettrait pas de saisir l'ampleur des stressors susceptibles d'être engendrés par un SSE faible. À cet égard, Crnic et Coburn (2019) soulignent qu'il est probable que les sources de stress vécu par les parents dépassent largement l'éducation et les soins prodigués aux enfants en contexte d'adversité socioéconomique élevée, puisqu'ils sont exposés à davantage de défis menaçant leurs besoins fondamentaux à l'extérieur du système familial. Ces auteurs suggèrent même que le stress lié au rôle parental pourrait être minimisé par les parents de SSE faible comparativement aux parents plus privilégiés, puisque relégué en second plan. Le stress parental pourrait ainsi avoir des limites substantielles comme indicateur de stress chez cette population. Certains auteurs suggèrent justement que les parents de SSE plus élevé ressentent plus fortement la pression de devoir s'investir pleinement dans l'éducation de leurs enfants (p. ex., Nomaguchi & Milkie, 2017), créant possiblement un stress supplémentaire en lien avec leur rôle parental. Suivant cette idée, certaines études ont démontré que les parents de SSE plus élevé pourraient vivre plus de stress parental (Baker, 1994; Lupien et al., 2001; Mash & Johnston, 1990; Parkes et al., 2015), alors que d'autres études n'ont pas trouvé d'association entre le SSE et le stress en lien avec la parentalité (Anastopoulos et al., 1992). Les résultats des recherches concernant les stressors contextuels apparaissent plus uniformes, soulignant à multiples reprises l'intensité des stressors extrafamiliaux vécus par les parents moins favorisés (Brooks-Gunn & Duncan, 1997; Middlemiss, 2003; Pinderhughes et al., 2000; Webster-Stratton, 1990). Il apparaît donc particulièrement pertinent de séparer ces indicateurs de stress et, dans le cas spécifique de l'examen de la relation entre l'adversité socioéconomique et les pratiques parentales, de s'attarder plutôt au rôle joué par les stressors contextuels.

Modèle de médiation proposé

Très peu d'études antérieures ont examiné le rôle médiateur des stressseurs contextuels dans la relation entre le SSE et les dimensions clés de la parentalité. De plus, la majorité des études ayant évalué le modèle du stress familial original a comparé les pratiques parentales chaleureuses aux pratiques dites hostiles (Conger et al., 2010; Masarik & Conger, 2017), sans tenir compte des autres dimensions parentales clés comme le soutien à l'autonomie vs les pratiques contrôlantes. Plus de recherches semblent dans ce cas nécessaires afin de constater l'étendue des processus parentaux affectés par les stressseurs contextuels engendrés par l'adversité socioéconomique.

Avec l'objectif d'étendre notre compréhension des processus explicatifs reliant le SSE aux stratégies parentales sous-optimales, le présent ouvrage s'inspire ainsi du modèle du stress familial pour proposer un modèle de médiation (voir la Figure 2), où le stress vécu par les parents est conceptualisé comme l'un des mécanismes explicatifs des liens entre le SSE et le soutien à l'autonomie vs les pratiques contrôlantes. Afin de cerner l'ensemble des stressseurs susceptibles d'être engendrés par l'adversité socioéconomique, le stress sera opérationnalisé en termes d'exposition perçue aux stressseurs contextuels (plutôt que du stress parental) étant donné leur influence peut-être plus importante sur l'expérience des parents vivant de l'adversité socioéconomique. Bien qu'aucune étude n'ait encore évalué ce modèle dans son entièreté, les liens directs entre les différentes composantes du modèle ont néanmoins pu être examinés séparément, nous permettant donc de formuler des hypothèses claires au sujet des relations attendues.

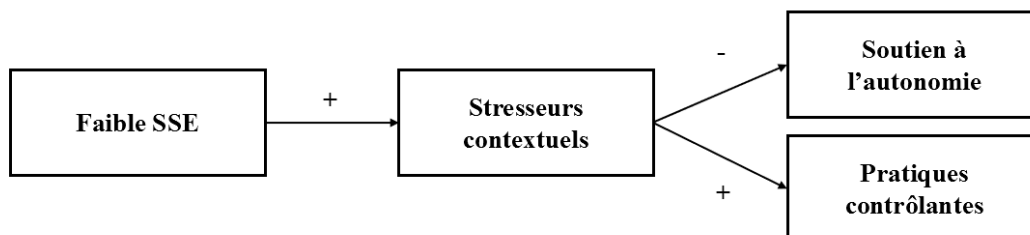


Figure 2. *Modèle de médiation proposé pour l'Étude 1*

Lien SSE-stresseurs contextuels. D'abord, les différentes études ayant porté sur la relation entre le SSE et l'exposition à des stressors contextuels ont démontré de manière fiable que les populations désavantagées, en comparaison à celles plus favorisées, vivent plus d'événements de vie stressants (Adler et al., 1994; Attar et al., 1994; Brady & Matthews, 2002; Lantz et al., 2005; McLeod & Kessler, 1990; Turner & Avison, 2003). Un SSE inférieur est par ailleurs corrélé à des niveaux plus élevés de bruit, de criminalité et de discrimination, à des environnements à plus forte densité de population, à un accès limité aux ressources et services et à des privations significatives (Evans & Kim, 2010). Les individus de faible SSE vivraient alors davantage d'obstacles imprévisibles et échappant à leur contrôle (Cohen et al., 1985; Dohrenwend, 1973), ce qui provoquerait un déséquilibre entre les nombreuses demandes de leur environnement et les ressources limitées qu'ils possèdent pour répondre à ces demandes (Gallo & Matthews, 2003; Hobfoll, 2002; Jachimowicz et al., 2022). Certains auteurs nuancent toutefois que les stressors contextuels vécus par la population de faible SSE ne s'avèrent pas nécessairement plus fréquents que ceux vécus par les individus plus favorisés, mais qu'ils seraient plus sévères et chroniques (Grzywacz et al., 2004; Lepore et al., 2003). D'autres écrits soulignent également que les stressors contextuels vécus par les individus plus ou moins favorisés pourraient différer quant à leur nature et aux domaines de vie qu'ils touchent; les personnes de SSE plus élevé pourraient notamment vivre plus de stressors extrafamiliaux en lien avec leur travail (Chandola & Marmot, 2010; Lupien et al., 2001; Smith et al., 2000). Ainsi, bien que la nature des stressors contextuels vécus par les familles de différents SSE est susceptible de varier, l'association entre un faible SSE et une plus grande propension à rapporter des stressors contextuels est généralement établie.

Plusieurs chercheurs ont aussi démontré que les stressors contextuels pouvaient être des mécanismes explicatifs des différents écarts observés en lien avec le SSE, notamment en ce qui a

trait à la santé physique de ces individus (Chandola & Marmot, 2010; Cohen et al., 2019; Evans & Kim, 2010; Taylor & Seeman, 1999). Ces études, bien que hors du domaine de la parentalité, suggèrent donc la possibilité que les stressors contextuels puissent constituer un mécanisme clé pour mieux comprendre la réalité des parents de faible SSE et l'impact de ce dernier sur leur réalité, entre autres leur tendance à adopter des comportements soutenant l'autonomie ou contrôlants.

Lien stressors contextuels-pratiques parentales. Un nombre substantiel de recherches a établi un lien entre différents facteurs de stress et des pratiques parentales sous-optimales. Par exemple, les études ont démontré que le stress peut rendre les parents plus irritables, impulsifs et psychologiquement indisponibles (p. ex., McLoyd et al., 1994), caractéristiques qui rendent les parents probablement moins susceptibles de soutenir l'autonomie de leur enfant. Suivant cette idée, Grolnick (2003) a suggéré que le stress puisse usurper le temps et la disponibilité psychologique nécessaires à une parentalité qui soutient spécifiquement l'autonomie par le biais de divers mécanismes. Premièrement, le stress amènerait les parents à se concentrer sur leurs propres difficultés, ce qui limiterait toutefois leur capacité à considérer le point de vue et la perspective de leur enfant lors de ces moments où ils sont sous pression. Deuxièmement, il conduirait les parents à vouloir suivre la voie la plus rapide vers un résultat souhaité étant donné l'état inconfortable qu'ils ressentent. Dans de nombreuses interactions parent-enfant, cela pourrait cependant signifier l'utilisation de pratiques qui encouragent la conformité et l'obéissance (donc plus contrôlantes), plutôt que celles plus soutenantes de l'autonomie qui favorisent réellement le processus d'intériorisation de l'enfant. Enfin, les pressions et leur stress associé augmenteraient l'irritabilité, ce qui pourrait déclencher des réactions plus critiques et jugeantes pouvant caractériser les pratiques parentales contrôlantes.

Les recherches empiriques tendent à soutenir cette proposition. Différents stressors

contextuels tels que des événements de vie positifs ou négatifs potentiellement stressants (Grolnick et al., 1996), le chômage (McLoyd, 1989), les menaces perçues dans l'environnement (Gurland & Grolnick, 2005) et le niveau de dangerosité du quartier (Levitt et al., 2020) ont été liés aux pratiques parentales contrôlantes. Le stress mesuré selon les émotions négatives quotidiennes était également lié à des pratiques plus contrôlantes (Aunola et al., 2017). Qui plus est, des études expérimentales soutiennent la direction de ces associations en montrant que le stress situationnel manipulé expérimentalement a tendance à déclencher des comportements maternels plus contrôlants (Robichaud et al., 2020; Zussman, 1980). En ce qui concerne la relation entre le stress et le soutien à l'autonomie, Andreadakis et al. (2020) ont démontré que le stress perçu par les mères (c.-à-d., à quel point elles avaient généralement perçu leur situation de vie comme étant stressante dans le dernier mois) était lié négativement aux pratiques de soutien à l'autonomie avec leur enfant. Une autre étude menée par Matte-Gagné et al. (2013) a démontré que l'expérience d'événements de vie majeurs (p. ex., séparation, hospitalisation ou décès d'une personne significative, naissance, perte d'emploi) prédisait chez les mères une diminution des pratiques soutenant l'autonomie.

D'autres études examinant ce lien ont plutôt utilisé spécifiquement une mesure du stress parental. Par exemple, Van Der Kaap-Deeder et al. (2019) ont montré que les mesures quotidiennes de stress parental étaient liées à des pratiques parentales moins soutenantes de l'autonomie et plus contrôlantes. Enfin, une seule étude a explicitement examiné le rôle médiateur du stress parental dans la relation entre l'adversité socioéconomique et le soutien parental à l'autonomie (Su-Russell & Russell, 2021), mais cette étude évaluait le stress parental au lieu des stressseurs contextuels, n'incluait pas le pôle négatif du soutien à l'autonomie et ne mesurait pas l'ensemble des composantes clés du soutien à l'autonomie. Les résultats ont néanmoins partiellement soutenu le modèle proposé. Alors que l'éducation de la mère à la naissance de l'enfant était directement liée

à des pratiques parentales soutenant l'autonomie, le revenu maternel était indirectement associé aux pratiques soutenant l'autonomie par le biais du stress parental.

Constats

Dans son ensemble, cette documentation suggère ainsi que le stress, en particulier l'exposition aux stressors contextuels, puisse être un médiateur important de la relation entre le SSE et les pratiques parentales soutenant l'autonomie et celles contrôlantes. Toutefois, la majorité de ces études portaient sur les liens entre les stressors contextuels et les pratiques parentales contrôlantes (p. ex., Grolnick et al., 1996; Gurland & Grolnick, 2005; Levitt et al., 2020; McLoyd, 1989). Donc, bien qu'il apparaisse clair que les événements de vie stressants externes à la vie familiale puissent avoir un effet « de contagion » sur les interactions parent-enfant puisque ces événements sont liés à des pratiques plus contrôlantes, les ramifications de ces événements sur la capacité des parents à soutenir activement l'autonomie de leur enfant demeurent inconnues. Qui plus est, aucune étude n'a encore examiné le modèle proposé dans son entièreté. Le lien indirect attendu entre le SSE et les pratiques parentales soutenant l'autonomie et contrôlantes via les stressors contextuels n'a donc jamais été formellement testé, ce qui limite grandement notre compréhension des processus explicatifs pouvant relier le SSE à ces dimensions parentales.

Les déterminants des pratiques parentales

Alors que les études précédentes ont pu surestimer l'effet direct du SSE sur la parentalité en omettant d'examiner les mécanismes explicatifs de cette relation (Roubinov & Boyce, 2017; Taraban & Shaw, 2018), d'autres auteurs soulignent l'importance de rendre compte des déterminants pouvant agir de manière concomitante au SSE et par le fait même accentuer les disparités observées entre les pratiques parentales des familles de différents SSE (Katz et al., 2007; Kotchick & Forehand, 2002).

Les recherches les plus récentes conçoivent en effet les disparités observées entre les

familles de SSE variées selon une approche dite écologique (Bronfenbrenner, 1986; Luster & Okagaki, 2005). L'approche écologique appliquée à la parentalité reconnaît la complexité des situations que vivent les familles de faible SSE en mettant l'accent sur le contexte dans lequel le parent est appelé à exercer son rôle d'éducateur et de donneur de soins. Fait important, les modèles éprouvés des déterminants de la parentalité (p. ex., Belsky, 1984; Grolnick, 2003) postulent également que pour tous les parents, la qualité de la parentalité dépendrait d'une multitude de facteurs proximaux et distaux qui interagissent entre eux. Ainsi, tant l'approche écologique que les modèles des déterminants de la parentalité s'éloignent d'une vision unidimensionnelle des origines de la parentalité et reconnaissent l'impact majeur que joue le contexte dans la capacité du parent d'exercer une parentalité de qualité.

Les déterminants de la parentalité peuvent se regrouper en trois grandes catégories proposées initialement par Belsky (1984), puis reprises par Grolnick (2003): les caractéristiques du contexte (p. ex., le SSE, la structure de la famille, le soutien social), les caractéristiques des parents (p. ex., la santé mentale du parent, sa personnalité, ses croyances et attitudes) et puis les caractéristiques de l'enfant (p. ex., l'âge de l'enfant, son sexe, son tempérament, ses défis développementaux). De plus en plus, les différents écrits portant sur les déterminants des pratiques parentales soulignent l'importance d'examiner simultanément ces trois types de déterminants afin de rendre compte de leur contribution relative (Belsky & Jaffee, 2006; Soenens & Vansteenkiste, 2010; Taraban & Shaw, 2018) et, ainsi, préciser et nuancer les circonstances menant les parents à adopter des pratiques parentales sous-optimales.

En ce qui a trait à l'étude de la parentalité en contexte d'adversité socioéconomique, les relations entre les caractéristiques du contexte et les pratiques parentales ont le plus souvent été examinées en considérant les caractéristiques personnelles des parents défavorisés. Un vaste pan

de la documentation a souligné que les parents de SSE plus faible présenteraient, notamment, plus de symptômes dépressifs (p. ex., Lovejoy et al., 2000; Newland et al., 2013), des caractéristiques de personnalité moins désirables telles qu'une faible agréabilité et conscienciosité et un fort névrosisme (p. ex., Prinzie et al., 2009) et des sentiments d'auto-efficacité parentale plus faibles (p. ex., List et al., 2021). Ces caractéristiques personnelles, en retour, étaient associées à des pratiques parentales sous-optimales. Bien que potentiellement éclairantes, ces études s'inscrivent dans une vision trop étroite des déterminants de la parentalité et peuvent s'avérer culpabilisantes et stigmatisantes (Lafantaisie et al., 2019). En dressant le portrait de parents aux prises avec des difficultés psychologiques les rendant moins aptes à s'occuper adéquatement de leurs enfants (Lacharité, 2014), la recherche sur les déterminants personnels de la parentalité en contexte d'adversité socioéconomique a effectivement pu promouvoir implicitement l'idée que les parents s'avèrent les seuls déterminants de leurs pratiques délétères et alors sous-estimer l'influence d'autres obstacles vécus par ces familles. Or, de nombreux facteurs plus proximaux, notamment les caractéristiques des enfants eux-mêmes, ont un effet non négligeable sur la manière dont les interactions entre les parents et enfants se déroulent, et ce, pour les familles de tous niveaux socioéconomiques (Crouter & Booth, 2003; LaPlaca & Corylon, 2015).

Caractéristiques de l'enfant

Chaque enfant contribue, le plus souvent de façon non délibérée ou même consciente, à créer les conditions qui font en sorte que son parent se comporte avec lui d'une manière unique. Cette contribution de l'enfant lui-même, à travers ses caractéristiques personnelles et la trajectoire de développement qu'il emprunte à différents moments de sa vie, produit une dynamique relationnelle à l'intérieur de laquelle l'expérience et les pratiques parentales sont façonnées, et façonnent à leur tour l'expérience de l'enfant (Sameroff, 2009). Plus particulièrement, les

caractéristiques de l'enfant dites « exigeantes », c'est-à-dire qui requièrent davantage d'efforts de la part du parent pour que la socialisation de l'enfant réussisse, présentent de fortes relations avec les pratiques parentales sous-optimales, suggérant ainsi que la majorité des parents éprouvent de la difficulté à composer avec ces défis additionnels. Par exemple, un tempérament difficile (c.-à-d., qui se caractérise par une humeur négative et une faible capacité d'adaptation et de régulation émotionnelle; Thomas et al., 1963) exposerait généralement les enfants à un risque de pratiques parentales plus négatives, coercitives et contrôlantes (Belsky, 1984; Eisenberg et al., 1999; Lengua & Kovacs, 2005), tandis que les enfants qui sont facilement apaisés et moins réactifs tendent à susciter des pratiques plus positives et chaleureuses chez la majorité des parents (Putnam et al., 2002). Les enfants qui présentent des défis développementaux tels que des troubles cognitifs ou d'apprentissage, et qui donc peuvent avoir de la difficulté à réaliser certaines tâches et répondre aux attentes développementales propres à leur âge, sont généralement eux aussi exposés à des pratiques parentales plus hostiles (Amerongen & Mishna, 2004; Barkauskiene, 2009). Ces deux caractéristiques de l'enfant ont en commun qu'elles génèrent des écarts significatifs entre la manière dont l'enfant agit et les souhaits du parent (p. ex., souhait que son enfant coopère, tolère la frustration, performe bien). Ces écarts, en retour, déclencheraient des émotions et des pratiques parentales plus négatives et contrôlantes, visant à changer les actions de l'enfant afin qu'elles correspondent davantage aux attentes parentales (Bryan & Dix, 2009). Il convient de noter que ces réactions parentales, quoique néfastes pour l'enfant, semblent généralement provenir d'un désir profond de la part du parent de protéger l'enfant de menaces anticipées, réelles ou non (Grolnick, 2003).

À cet égard, certains types d'interactions seraient plus susceptibles que d'autres de créer ces écarts entre les comportements des enfants et les attentes des parents. Notamment les situations

où le parent agit à titre d'enseignant et accompagne son enfant dans l'acquisition de diverses compétences — les interactions dans le domaine de socialisation d'apprentissage guidé (Grusec & Davidov, 2010) — constitueraient des contextes potentiellement chargés à ce titre (Landry, 2008). Bien souvent, les objectifs, les normes ou les attentes dans ce genre de situations sont particulièrement saillants, que ceux-ci soient explicites ou implicites. Le parent est également explicitement chargé de guider son enfant, ce qui peut le rendre d'autant plus sensible aux comportements de son enfant qui les éloignent de l'atteinte de leurs objectifs. Il apparaît donc particulièrement pertinent de tenir compte de l'influence potentielle des caractéristiques de l'enfant dans ce contexte précis.

L'effet concomitant et cumulatif des caractéristiques de l'enfant dans la relation SSE-pratiques parentales en contexte d'apprentissage guidé

Tel que mentionné dans la section sur la relation entre le SSE et les pratiques parentales, les parents de faible SSE semblent avoir plus de difficulté, lors d'interactions d'apprentissage guidé, à être impliqués de manière bienveillante, structurante et soutenante de l'autonomie, tout en demeurant non-contrôlants. À titre de rappel, ils auraient notamment plus de difficulté, lors de telles situations, à démontrer de l'affectivité positive (p. ex., Leerkes et al., 2011), à étayer l'apprentissage de l'enfant (p. ex., Sun & Rao, 2012) et à encourager sa participation active (p. ex., Neitzel & Stright, 2004) sans toutefois prendre en charge de manière non sollicitée la complétion de la tâche (p. ex., Herbers et al., 2017).

Bien que certains écarts soient constatés entre les dyades de SSE faible et élevé dans les contextes d'apprentissage guidé, il est probable que ces relations aient été surestimées puisqu'elles ne tenaient pas compte de l'effet confondant des caractéristiques présentées par l'enfant (Jenkins et al., 2003; Letourneau et al., 2011). Tel qu'évoqué plus haut, ce type d'interaction pourrait en

plus s'avérer particulièrement sensible à l'impact des caractéristiques des enfants sur la parentalité, notamment un tempérament difficile ou un niveau de compétence moindre vis-à-vis la tâche d'apprentissage.

Tempérament de l'enfant

La recherche a clairement démontré que le tempérament de l'enfant influence les dyades parent-enfant dans une variété de contextes (p. ex., Bates et Pettit, 2007; Putnam et al., 2002). Plus précisément dans les situations d'apprentissage guidé, Gauvain et Fagot (1995) ont démontré que la perception des mères d'un tempérament difficile chez leur enfant rapportée à 18 mois prédisait leurs pratiques parentales lors d'une activité de résolution de problème des mois plus tard. Dans cette étude, les enfants identifiés comme étant plus difficiles ont reçu plus de commentaires désapprobateurs et de réorientation physique de leurs actions de la part de leurs mères. De plus, ces mêmes mères avaient tendance à prendre en charge les aspects les plus difficiles des tâches, offrant aux enfants moins d'occasions de découvrir par eux-mêmes des stratégies de résolution de problème. Perez et Gauvain (2005) ont ensuite constaté que les mères qui évaluaient leurs enfants comme ayant une intensité émotionnelle élevée avaient tendance à afficher des comportements plus directifs et des affects plus négatifs lors d'une tâche de laboratoire de résolution de problème. Neitzel et Stright (2004), quant à eux, ont démontré que les mères qui percevaient leur enfant comme plus difficile avaient moins tendance, lors d'une tâche de laboratoire similaire, à réguler la difficulté de la tâche et à offrir des encouragements, tandis qu'elles étaient plus promptes à rejeter les efforts de leur enfant et à être directives. Ces études observationnelles semblent donc suggérer qu'un tempérament difficile puisse affecter la parentalité lors des interactions d'apprentissage guidé entre les parents et leurs enfants d'âge préscolaire.

Niveau de compétence de l'enfant

Une autre caractéristique de l'enfant qui semble avoir un impact majeur sur la parentalité dans le domaine de l'apprentissage guidé est la compétence de l'enfant. Dans les interactions d'apprentissage guidé, les parents sont de fait tenus d'adapter leur soutien et leurs conseils selon le niveau de compétence et le stade développemental de l'enfant (Grusec & Davidov, 2010). Or, les enfants qui montrent des signes de difficultés dans une tâche donnée sont plus susceptibles de créer un écart entre leurs comportements et les attentes de leur parent, ce qui en retour pourrait déclencher des pratiques parentales sous-optimales. Dans ces situations, les parents tendraient à compenser le manque relatif de compétence de leur enfant, malheureusement le plus souvent en s'appuyant sur des pratiques intrusives, critiques et/ou contrôlantes (Grolnick, 2003). Cette proposition a reçu un appui empirique à de nombreuses reprises auprès d'enfants d'âge scolaire, dans le contexte particulier de tâches similaires aux devoirs à la maison. Par exemple, Grolnick et al. (2002) ont montré que les mères d'enfants qui réussissaient moins bien à l'école avaient tendance, lors d'une tâche en laboratoire, à s'appuyer davantage sur les ordres et directives, à prendre en charge et à résoudre par elles-mêmes le problème présenté et, de manière générale, à être observées comme étant plus contrôlantes. Pomerantz et Eaton (2001) ont également constaté que les mères d'enfants qui présentaient des résultats scolaires inférieurs étaient plus susceptibles d'approuver et d'utiliser des pratiques contrôlantes que les mères d'enfants qui réussissaient bien sur le plan scolaire. Dumont et collègues (2014) ont observé des associations similaires dans une étude longitudinale, où les enfants qui affichaient de moins bons résultats scolaires en cinquième année étaient ensuite plus susceptibles de rapporter des pratiques contrôlantes de la part de leur parent lors d'une interaction d'apprentissage guidé deux ans plus tard. Il semblerait donc que les parents qui s'attendent à ce que leur enfant ait de la difficulté dans une tâche, en se basant sur ses

compétences académiques antérieures, tendraient à adopter des pratiques qui peuvent malheureusement brimer l'autonomie de leur enfant. Suivant cette idée, une étude observationnelle de Robichaud et collègues (2019) a de plus montré qu'un niveau de compétence faible chez l'enfant, mais cette fois mesurée spécifiquement lors de la tâche expérimentale, était associé à davantage de comportements maternels contrôlants durant cette même tâche. Wuyts et collègues (2017) ont quant à eux démontré, à l'aide d'une manipulation expérimentale, que les mères auxquelles il avait été suggéré que leur enfant serait plus susceptible d'échouer une tâche de résolution de problème avaient tendance à avoir recours à des pratiques plus contrôlantes lors de celle-ci. Dans l'ensemble, ces études suggèrent que des signes de difficulté démontrés par les enfants plus âgés, qu'ils soient anticipés ou réels, pourraient encourager les parents à adopter des pratiques délétères lors d'interactions d'apprentissage guidé. Toutefois, peu d'études ont porté spécifiquement sur la relation entre le niveau de compétence d'enfants d'âge préscolaire et la parentalité, de sorte que l'impact potentiel du niveau de compétence des enfants plus jeunes sur les pratiques parentales demeure probable, mais non testé formellement.

Effet concomitant

Les caractéristiques des enfants pouvant être considérées comme exigeantes en situation d'apprentissage guidé (p. ex., tempérament difficile, niveau de compétence faible) peuvent ainsi grandement influencer les comportements des parents. Qui plus est, ces caractéristiques semblent également liées au SSE des parents, rendant d'autant plus difficile l'exercice de la parentalité dans de tels contextes.

En effet, certaines études ont soulevé que les tout-petits de familles au SSE faible étaient observés comme présentant des caractéristiques de tempérament plus négatives et ce, dès leurs premiers mois de vie (Jansen et al., 2009; Prior, 1992). D'autres études n'ont cependant pas

systematiquement démontré ce lien (Maziade et al., 1984, 1986; Persson-Blennow & McNeil, 1981). De manière plus constante toutefois, les mères de SSE plus faible pourraient *percevoir* leur enfant comme étant plus difficile et être particulièrement réactives au tempérament plus exigeant de leur enfant (Padilla et al., 2020). Les études empiriques examinant les perceptions des mères du tempérament de leur enfant semblent confirmer cette conclusion (Jenkins et al. 2003; Prior et al., 1989; Sameroff et al., 1982; Strickhouser & Sutin, 2021). Les recherches antérieures suggèrent aussi que les enfants de familles au SSE plus faible pourraient présenter certains retards au niveau du développement cognitif préscolaire (Duncan & Magnuson, 2011; Lee & Burkham, 2002; Reardon, 2011), pouvant être expliqués par la stimulation moindre qu'ils reçoivent dans l'environnement familial et les milieux de garde que leurs parents moins favorisés peuvent leur offrir (Côté et al., 2013). De même, les parents de faible SSE pourraient se sentir plus inadéquats et moins outillés pour accompagner leur enfant lors d'occasions d'apprentissage guidé (Raikes & Thompson, 2005; Stormshak et al., 2000), étant donné leur scolarité moindre. Ils seraient conséquemment enclins à interpréter les signes de difficulté de leur enfant comme étant plus menaçants et, possiblement, à réagir de manière plus contrôlante lorsque confrontés à ceux-ci.

Ainsi, il est probable que les parents de faible SSE soient plus fréquemment confrontés à des obstacles quant au tempérament et au niveau de compétence de leur enfant lors de situations d'apprentissage guidé, comparativement aux parents plus favorisés, rendant ces situations à la base plus exigeantes pour cette population. De plus, ces résultats suggèrent que les associations démontrées précédemment entre un SSE faible et des pratiques parentales sous-optimales lors d'interactions d'apprentissage guidé ont pu, au fond, être accentuées par le fait que l'adversité socioéconomique soit accompagnée de défis parentaux concomitants non négligeables, liés aux caractéristiques des enfants. Ces défis exerceraient non seulement une forte influence sur les

comportements des parents de SSE plus faible, mais ils représenteraient des facteurs de risque pour tous les parents aux prises avec de tels défis. À notre connaissance, aucune étude n'a simultanément examiné le SSE des parents, le tempérament et le niveau de compétence de l'enfant afin de déterminer leur rôle relatif dans la parentalité et, alors, rendre compte de manière plus juste de la relation entre le SSE et les pratiques parentales, en l'estimant à niveau égal de caractéristiques clés de l'enfant.

Effet cumulatif

En plus d'examiner l'effet individuel de chaque déterminant, il est essentiel d'explorer comment un faible SSE, un tempérament difficile et un niveau de compétence moindre peuvent coexister et créer des combinaisons de risque influençant d'autant plus les pratiques des parents. Il est effectivement possible qu'un contexte socioéconomique difficile ne rende pas en soi les parents plus prompts à adopter des pratiques sous-optimales, mais que les nombreux obstacles collatéraux liés au SSE viennent à s'accumuler et générer des contextes où il devient particulièrement ardu d'exercer sa parentalité.

Les recherches sur les déterminants de la parentalité (Abidin, 1992; Belsky, 1984) soulignent justement l'importance de documenter la manière dont plusieurs facteurs de risque peuvent s'accumuler et interagir pour ensuite prédire les pratiques parentales. À cet égard, les données disponibles révèlent que l'accumulation de facteurs de risque peut s'avérer particulièrement dommageable pour les parents de SSE plus faible (Deater-Deckard et al. 2012; Evans et al., 2013), où chaque facteur de risque qui s'ajoute à leurs conditions de vie déjà difficiles viendrait tester la capacité de résilience de ces familles. Certains parents pourraient effectivement avoir les ressources internes nécessaires pour gérer un certain nombre de facteurs de stress, leur permettant de fournir des soins parentaux adéquats face à l'adversité socioéconomique (Appleyard

et al., 2005; Trentacosta et al., 2008). Toutefois, s'ils doivent en plus gérer un enfant qui demanderait plus de soins et d'attention, leurs ressources limitées pourraient se retrouver d'autant plus sollicitées, menant donc à des comportements parentaux possiblement plus réactifs et hostiles. Dans le contexte de l'apprentissage guidé, Diercks et al. (2021) et Lengua et al. (2014) ont notamment démontré que les mères qui présentaient un risque cumulatif plus élevé (mesuré selon différents indicateurs de risques contextuels) adoptaient des pratiques parentales plus contrôlantes, notamment de directives et d'interventions alors que l'enfant n'avait pas nécessairement besoin d'aide. Ces résultats suggèrent que le nombre de facteurs de risque auquel les parents sont exposés puisse ensuite affecter la manière dont ils accompagnent leur enfant lors de situations d'apprentissage.

Ces études n'ont toutefois pas considéré l'accumulation de risques à la fois contextuels (un faible SSE) et liés aux caractéristiques de l'enfant (un tempérament difficile et un niveau de compétence faible). Par exemple, les connaissances actuelles ne permettent pas de déterminer si les pratiques parentales d'une mère de SSE plus faible, en plus de devoir gérer des défis additionnels en lien avec le tempérament ou les compétences de son enfant, diffèrent de celles d'une mère devant composer avec les mêmes facteurs de risque, mais sans être dans une situation socioéconomique défavorisée. Considérant que les enfants aux caractéristiques personnelles plus exigeantes retirent davantage de bénéfices de pratiques parentales de qualité, non contrôlantes (Armour et al., 2017; Kiff et al., 2011), fournir un portrait détaillé des réalités de familles provenant de différents SSE apparaît d'autant plus nécessaire afin de minimiser l'impact délétère de ces facteurs sur la qualité de pratiques parentales potentiellement protectrices pour ces enfants. À notre connaissance, aucune étude précédente n'a précisément examiné les combinaisons de SSE, de tempérament et de niveau de compétence de l'enfant et comment ces combinaisons influencent

par la suite les pratiques parentales.

Analyse des profils latents. Étant donné que certaines combinaisons de risque possibles pourraient ne pas se présenter en réalité chez les familles, l'utilisation des analyses dites « centrées sur la personne » (*person-centered analyses*), telles que les analyses de profils latents (APL), sont de mise pour explorer comment le SSE, le tempérament et le niveau de compétence de l'enfant peuvent se combiner et influencer la parentalité. Comparativement aux analyses centrées sur les variables (*variable-centered analyses*), les APL sont plus faciles à interpréter lorsqu'il s'agit d'examiner les effets interactifs de trois facteurs de risque ou plus sur une variable d'intérêt. Les APL infèrent en effet des sous-groupes (profils) de familles qui expérimentent des combinaisons similaires de facteurs de risque (Lanza & Rhoades, 2013; Laursen & Hoff, 2006) et examinent comment ces profils se distinguent entre eux. En plus d'être plus facile à interpréter, ce type d'analyse peut donc fournir une perspective plus réaliste de la manière dont les facteurs de risque sont distribués dans un échantillon donné. Ainsi, ces analyses rendent compte de différences qualitatives, plutôt que simplement quantitatives, entre chaque groupe en identifiant les combinaisons les plus susceptibles de caractériser le risque réellement encouru par les familles de notre échantillon (Lubke & Muthén, 2005; Sterba & Bauer, 2010). Les avantages des APL les rendent de plus en plus populaires dans le domaine de la recherche en développement (Jobe-Shields et al., 2015). Dans le cadre de la présente thèse, nous investiguerons, à l'aide d'APL, les différents profils de risque des familles de notre échantillon basés sur leur score des trois déterminants d'intérêt, soit le SSE, le tempérament difficile de l'enfant et son niveau de compétence.

Constats

En résumé, les études antérieures ne permettent pas de départager l'influence du SSE

familial sur la parentalité de celle des caractéristiques de l'enfant, spécifiquement son tempérament et niveau de compétence, lors d'interactions parent-enfant d'apprentissage guidé. Considérant que (1) un tempérament difficile et un niveau de compétence moindre de la part de l'enfant tendent à générer de fortes réactions chez les parents et que (2) ces caractéristiques peuvent être souvent liées au SSE, il apparaît primordial de contrôler pour ces déterminants potentiels lors de l'étude de la relation entre le SSE et les pratiques parentales. En départageant quel déterminant est susceptible d'avoir le plus grand impact, il est alors possible de mieux cerner les cibles d'intervention dans le but d'améliorer les pratiques des parents en contexte d'apprentissage guidé.

De plus, ces différents déterminants peuvent en pratique se combiner pour créer des contextes plus ou moins facilitants de la parentalité. Il importe ainsi de constater les différents patrons de SSE, tempérament et niveau de compétence de l'enfant présents dans notre échantillon afin de (1) dénoter des combinaisons les plus fréquentes de ces différents déterminants et (2) mieux comprendre l'impact de l'accumulation de facteurs de risque sur les pratiques parentales. De cette manière, on précise le contexte dans lequel les parents de SSE plus faible doivent exercer leur parentalité, ce qui permet un regard plus juste des obstacles qu'ils rencontrent et une offre de soutien adaptée en conséquence.

Les études doctorales proposées

L'objectif de cette thèse était de poursuivre les recherches visant à mieux comprendre la relation entre l'adversité socioéconomique et les pratiques parentales. Pour ce faire, deux études conduites auprès de dyades mère-enfant sont proposées; une première étude avait pour objectif de préciser l'un des potentiels facteurs médiateurs de la relation SSE-pratiques parentales en s'appuyant sur le modèle du stress familial (Conger et al., 1992, 1994), tandis qu'une deuxième étude, basée sur les modèles des déterminants des pratiques parentales (Belsky, 1984; Grolnick, 2003), a tenté de départager l'influence du SSE sur les pratiques parentales de celle d'autres

facteurs concomitants pouvant également impacter le comportement des parents. Les deux études de la thèse mettent à profit des méthodologies variées et complémentaires, en plus de mesurer les pratiques parentales selon une approche dimensionnelle (Soenens et al., 2017) permettant ainsi de préciser les comportements parentaux associés à l'adversité socioéconomique.

Étude 1

La première étude, de nature corrélationnelle, a privilégié un devis multi-répondants et a porté sur l'effet médiateur potentiel des stressors contextuels dans la relation entre le SSE et les pratiques parentales. Plus précisément, les liens directs et indirects entre le SSE familial, les stressors contextuels rapportés par les mères et les pratiques parentales (le soutien à l'autonomie vs les pratiques contrôlantes des mères) rapportées par leur enfant ont été examinés (les liens de couleur bleue de la Figure 3).

La perception de l'enfant, plutôt que celle de la mère, a été sollicitée afin d'évaluer les pratiques parentales soutenant l'autonomie en comparaison à celles contrôlantes. En effet, les enfants se sont révélés être des informateurs fiables et précis du comportement de leurs parents (Barry et al., 2008; Karavasilis et al., 2003; Moskowitz & Schwarz, 1982). De plus, les pratiques parentales rapportées par les enfants seraient en fin de compte plus étroitement liées à leur développement social et psychologique que les pratiques auto-rapportées par les mères (Grusec & Goodnow, 1994). Ce choix méthodologique permet également de réduire le biais de variance commune en diversifiant les sources d'information (De Los Reyes & Kazdin, 2004). Les enfants d'âge scolaire ont été ciblés dans le cadre de cette étude afin que ces derniers présentent une maturité cognitive suffisante pour répondre à des questions au sujet de leur vécu (Bogels & van Melick, 2004; Riley, 2004), tout en étant suffisamment jeunes pour que leur parent demeure un agent de socialisation principal.

Étant donné que les tests précédents du modèle du stress familial ont surtout porté sur les pratiques parentales d'implication bienveillante (chaleur vs hostilité), cette étude s'est plutôt attardée aux dimensions du soutien à l'autonomie en opposition aux pratiques contrôlantes, dimensions centrales pour le développement des enfants (Joussemet et al., 2005). Suivant les recommandations de Vansteenkiste et Ryan (2013) et Mageau et collègues (2015), les pratiques contrôlantes ont été examinées simultanément et séparément au soutien à l'autonomie. L'article décrivant cette première étude a été soumis en mai 2022 à la revue *Journal of Child and Family Studies* et est présentement en processus de révision.

Étude 2

Les dyades mère-enfant de la deuxième étude provenaient cette fois d'un projet de recherche longitudinal, spécifiquement l'Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ELDEQ; Institut de la Statistique du Québec, 2000). Cette deuxième étude avait pour objectif d'examiner la relation SSE-pratiques parentales, en contrôlant pour les impacts potentiels de caractéristiques de l'enfant concomitantes. Plus précisément, le SSE familial a été évalué simultanément au tempérament difficile et au niveau de compétence de l'enfant afin de déterminer leurs relations relatives avec les pratiques parentales observées lors d'une tâche en laboratoire (les liens de couleur verte de la Figure 3). Un deuxième objectif de cette étude, de nature plus exploratoire, fut de déterminer les différentes combinaisons de SSE, tempérament et niveau de compétence présentes dans notre échantillon à l'aide de l'analyse de profils latents, pour ensuite examiner leurs associations avec les pratiques parentales observées.

Contrairement aux pratiques parentales rapportées par les enfants de l'Étude 1, les pratiques parentales de l'Étude 2 ont été observées dans un contexte circonscrit, c'est-à-dire une tâche d'apprentissage guidé. Il était alors possible, en plus d'évaluer les comportements prototypiques

des dimensions parentales clés, de distinguer les comportements pouvant être à la fois structurants et soutenant de l'autonomie dans le domaine de l'apprentissage guidé (Mageau & Joussemet, 2022). Qui plus est, les enfants ciblés lors de cette étude étaient plus jeunes (âge préscolaire), nous permettant de mieux comprendre comment l'adversité socioéconomique peut être liée à la parentalité à différents stades développementaux des enfants. L'article décrivant cette deuxième étude a été soumis en mai 2022 à la revue *Journal of Applied Developmental Psychology* et est présentement en processus de révision.

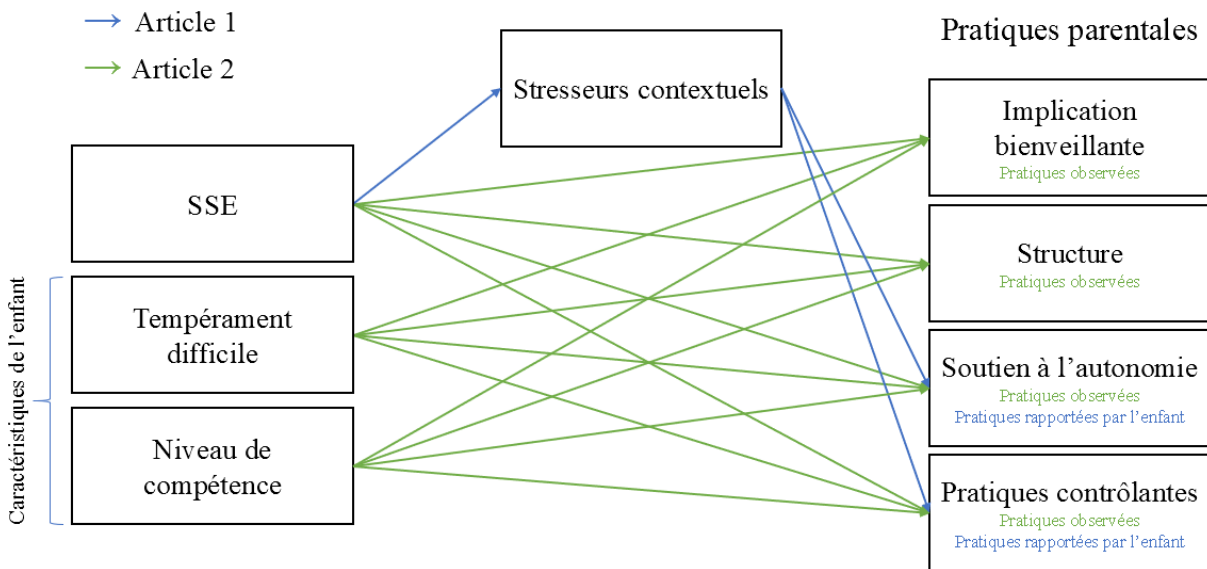


Figure 3. Résumé des études proposées

Article 1

Not All Stress Is Equal: Socioeconomic Status, Contextual Stressors, and Autonomy-Supportive vs. Controlling Parenting

Authors' contributions:

Laurence Labelle: literature review, conceptualization of the study, data collection, statistical analyses, interpretation of the results, writing of the manuscript

Geneviève A. Mageau: conceptualization of the study, interpretation of the results, revision of the manuscript

Mireille Joussemet: revision of the manuscript

Not All Stress Is Equal: Socioeconomic Status, Contextual Stressors, and Autonomy-Supportive
vs. Controlling parenting

Laurence Labelle, Geneviève A. Mageau, Mireille Joussemet

Department of Psychology, Université de Montréal, Canada

Author Note

The *Fonds de recherche du Québec – Société et culture* (FRQSC) funded and facilitated this research through, respectively, a doctoral scholarship to the first author and a grant to the second author. Correspondence concerning this article should be addressed to Laurence Labelle C/O Geneviève A. Mageau, Ph.D., Département de psychologie, Université de Montréal, C.P. 6128, Succursale Centre-Ville, Montréal, Québec, H3C 3J7. Email: laurence.labelle.2@umontreal.ca or g.mageau@umontreal.ca

Abstract

Drawing on self-determination theory and the family stress model, the current study sought to evaluate direct and indirect relations between maternal socioeconomic status (SES), contextual stressors, and autonomy supportive vs. controlling parenting behaviors. In addition, we considered whether stressors of different nature were uniquely associated with SES and suboptimal parenting practices. A total of 156 lower middle-class mother-child dyads (M age = 10.94 years) participated in this study. Adopting a multi-informant approach, mothers reported on their SES and contextual stressors, while children reported their perceptions of their mothers' parenting practices. Path analyses revealed that SES was not associated with the general measure of contextual stressors whereas the latter was negatively linked to autonomy support and positively linked to controlling parenting. Exploratory analyses also revealed that only more severe, basic need-threatening stressors such as those experienced by lower SES mothers were likely to mediate the relation between SES and parenting practices. These findings highlight the importance of considering the nature of contextual stressors that mothers experience, as they are likely to be differentially associated with SES and their parenting practices. The theoretical and practical implications of these findings are discussed.

Keywords: controlling parenting, life events, parental autonomy support, socioeconomic status, stressors

Résumé

En se basant notamment sur des notions proposées par la théorie de l'autodétermination et le modèle du stress familial, la présente recherche tente de vérifier les liens directs et indirects entre le SSE des mères, les stressseurs contextuels vécus par ces dernières et les pratiques parentales soutenant l'autonomie par rapport à celles contrôlantes. En plus, nous avons considéré si des stressseurs de différente nature pourraient être liés de manière unique au SSE et aux pratiques parentales. Cent cinquante-six (156) dyades mère-enfant (M âge = 10.94 ans) issues de la classe socioéconomique faible à moyenne ont participé à l'étude. Une approche multi-répondants a été employée, où les mères rapportaient leur SSE et leurs stressseurs contextuels, alors que les enfants rapportaient leur perception des pratiques parentales de leurs mères. Les analyses acheminatoires ont premièrement révélé que le SSE n'était pas associé à la mesure générale de stressseurs contextuels, bien que celle-ci soit liée négativement au soutien à l'autonomie et positivement aux pratiques contrôlantes. Des analyses exploratoires supplémentaires ont révélé que seuls les stressseurs plus sévères, liés aux besoins de base des mères, étaient en fait susceptibles de médier la relation entre le SSE et les pratiques parentales. La présente recherche souligne l'importance de considérer la nature des stressseurs auxquels les parents sont confrontés, comme ils sont susceptibles d'être différemment associés au SSE et aux pratiques parentales. Les implications théoriques et pratiques de ces résultats sont discutées.

Mots-clés : évènements de vie, pratiques parentales contrôlantes, soutien à l'autonomie parental, statut socioéconomique, stressseurs

Not All Stress is Equal: Socioeconomic Status, Contextual Stressors, and Autonomy-Supportive vs. Controlling Parenting

Parenting practices play a critical role in most aspects of children's cognitive, social, and emotional development (Baumrind, 1967; Landry et al., 2008; Moreau & Mageau, 2013; Stack et al., 2010). Various theories have been put forth to characterize what can be considered optimal parenting (e.g., Ainsworth et al., 1978; Baumrind, 1971; Grusec & Davidov, 2010; Schaefer, 1959). A central component of optimal parenting is autonomy support paired with the absence of controlling behaviors, which predicts developmental outcomes in children (see Vasquez et al., 2016 for a meta-analysis).

Supporting children's autonomy however is not easy, and this is especially true when parents find themselves under stress. Indeed, recent research has shown that parental autonomy support may be particularly vulnerable to contextual stressors, shown to trigger controlling parenting (Robichaud et al., 2020; Ryan et al., 2016). Moreover, although a majority of parents may adopt controlling behaviors when experiencing stress, models on socioeconomic status (SES) and family functioning, such as the family stress model (Conger & Conger, 2002), posit that low-SES parents are particularly at risk to do so (Bradley & Corwyn, 2002; Conger & Donnellan, 2007; Evans & Kim, 2013), presumably because they experience a larger range of stressors as a consequence of their socioeconomic conditions (e.g., work-related hassles, financial difficulties, social isolation, poor living conditions; Magnuson & Duncan, 2002). Yet, few studies have tested the mediation role of reported stressors on the well-documented SES-controlling parenting relation, even less so on more positive parenting practices such as autonomy support.

Important questions regarding the specific nature of these stressors also remain. While contextual stressors are a common experience in parenthood and both lower and higher-SES parents are likely to experience them (Baker, 1994), the exact nature of these stressors may vary.

Different types of stressors in turn could differentially impact the way parents interact with their children (Crnic & Coburn, 2021). We consider these questions by assessing the relations among parents' SES, self-reported contextual stressors, and their 7- to 14-year-old children's perceptions of autonomy-supportive and controlling parenting in a sample of lower to middle-class families living in an urban area in Canada.

Autonomy-Supportive and Controlling Parenting

Self-determination theory (SDT; Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2017) is a theory of human motivation that outlines three basic psychological needs, namely the need for autonomy, competence, and relatedness, whose satisfaction is deemed essential for optimal development and functioning. Three corresponding aspects of the interpersonal environment are also put forth to actively support these needs, respectively autonomy support, structure, and involvement. Parental autonomy support refers to parenting practices that communicate consideration and respect for children's internal frame of reference and volitional functioning (Grolnick et al., 1997; Ryan & Deci, 2006), such as (1) acknowledging children's feelings and perspective, (2) offering meaningful rationales for rules and requests, and (3) providing choices and opportunities for initiative taking (Mageau et al., 2015; Mageau & Joussemet, 2022). As such, autonomy support is a multi-faceted construct that differs from the promotion of independence, where children learn to distance themselves from their parents and make decisions without their parents' assistance (Silk et al., 2003), and is rather characteristic of parents who encourage their children to behave on the basis of self-endorsed values or interest (Soenens et al., 2007).

The opposite of autonomy support is controlling parenting, which refers to parenting behaviors that are pressuring, dominating, and intrusive (Barber, 1996; Grolnick & Pomerantz, 2009). Controlling parenting is operationalized through socialization practices that rely on

negative emotions to make children comply such as (1) threats to punish, (2) guilt-inducing criticisms, (3) performance pressures, or through (4) less goal-directed psychological control that attempts to control children's psychological world (e.g., feelings, thoughts, interests, etc.; Mageau et al., 2015; Schaefer, 1965). Controlling parenting thus differs from parental structure, defined as the presence of clear rules, monitoring, and limit setting (Grolnick & Ryan, 1989), and is rather characteristic of parents who impose their agenda and point of view regardless of their children's perspective.

It is now generally accepted that autonomy-supportive and controlling parenting practices have opposite effects on children's perceptions of autonomy, which in turn are proposed to account for their differential developmental correlates (Joussemet et al., 2008). In school-aged children, parental autonomy support has been positively linked to social and academic adjustment (Joussemet et al., 2005), academic performance (Grolnick & Ryan, 1989; Kurdek et al., 1995), and socio-emotional development (Matte-Gagné et al., 2015), while controlling parenting is rather related to greater ill-being (e.g., Barber, 1996; Garber et al., 1997; Laurin et al., 2015; Stafford et al., 2016), externalized and internalized problems (e.g., Joussemet et al., 2014) and controlled forms of motivation (e.g., Gurland & Grolnick, 2005). Additionally, there is a growing body of research supporting the detrimental and beneficial impact of, respectively, controlling and autonomy-supportive parenting for children in low-SES families. Whereas parental structure has been shown to be a strong predictor of better academic achievement and lower externalizing problems and delinquency in a sample of high-risk youths (Bean et al., 2006; Furstenberg et al., 2000), other studies targeting samples of similar socioeconomic background found that controlling parenting is rather associated with lower child self-esteem (Bean et al., 2003), less self-control, and more depressive symptoms (Mandara & Pikes, 2008). Recent research (Su-Russell & Russell,

2021) also reported the advantages of autonomy-supportive parenting in a racially diverse sample from low-SES backgrounds, where maternal autonomy support was positively associated with child social and academic success. Similarly, Simões et al. (2018) found that autonomy support from multiple sources, including parents, predicted prosocial behavior and self-regulation in lower-SES adolescents.

The Family Stress Model

Parental autonomy support, paired with the absence of controlling behaviors, thus appears to be an important correlate of children's mental health, adjustment, and socio-emotional strengths across socioeconomic contexts (Joussemet et al., 2014). However, SES and its associated stressors can make it particularly difficult for parents to adopt such autonomy-supportive practices.

A considerable amount of research has considered how SES can affect parents and their parenting practices. For example, research shows that parents from low-SES households are less likely to have egalitarian parent-child relationships than parents in middle-class families (Gecas, 1979; Hess, 1970) and they have also been observed to be generally harsher and more punitive (Hoffman, 2003). Studies coding mothers' verbalizations with their child also revealed that low-SES mothers tend to use more controlling language when interacting with their children, compared to their higher SES counterparts (Hart & Risley, 1992, 1995; Lacroix et al., 2002). Previous research also demonstrates that low-SES families are more likely to enforce strict parent-child boundaries and give orders while being less likely to use reasoning than middle-class parents (Hoff et al., 2002; Hoff-Ginsberg, 1991; Lareau, 2011).

The detrimental associations between economic disadvantage and poor outcomes for parents and children are typically not direct but seem rather mediated by a number of intervening factors, as described by the family stress model (Conger et al., 1992, 1994). The family stress

model posits that low SES leads parents to experience more stressors and psychological distress and that this in turn will result in suboptimal parenting practices and more negative child outcomes. A key feature of this model is therefore the recognition that low SES taxes parent-child relationships through the more proximal influence of psychological processes such as stress, ultimately leading to an increased prevalence of youth psychopathology (Conger et al., 2010).

A wide range of longitudinal studies conducted among diverse samples of families varying in structure, ethnic background, and geographic location have offered empirical support to the mediating pathways proposed by the family stress model (Gard et al., 2020; Masarik & Conger, 2017; Neppl et al., 2016). For example, some studies have documented that living in low-SES environments is associated with various contextual stressors, which are in turn negatively associated with parental warmth and emotional responsiveness (Conger & Donnellan, 2007; Evans & Kim, 2013). In turn, early exposure to such suboptimal parenting practices is associated with higher rates of child emotional and behavioral problems (Conger et al., 2010; Masarik & Conger, 2017). Recent reports partially testing this theoretical model have also found that stress, as influenced by socioeconomic conditions, was prospectively linked to certain controlling parenting practices, including harsh parenting (Neppl et al., 2016) and punitive and intrusive behaviors (Emmen et al, 2013).

Stress and Autonomy-Supportive vs. Controlling Parenting

The family stress model thus posits stress as one of the key explanatory factors linking low SES to suboptimal parenting practices, and later child developmental difficulties. A substantial body of research has linked different stressors to suboptimal parenting as defined by SDT, although not necessarily related to socioeconomic conditions. There are both conceptual and empirical reasons to propose that stress would indeed lead to more controlling and less autonomy-supportive

parenting. Theoretically, Grolnick (2003) suggests that contextual stressors are likely to usurp the time and psychological availability necessary for autonomy-supportive parenting through various mechanisms. First, pressures would cause parents to focus on their own immediate predicaments, which in turn would limit parents' ability to take children's perspective, a likely determinant of autonomy support (Mageau et al., 2017). Second, pressures would lead parents to follow the quickest and most expedient route to their desired outcome, which in many parent-child interactions could mean using practices that encourage conformity and obedience, rather than autonomy-supportive ones that promote child internalization. Finally, pressures and their associated stress would increase irritability, which could trigger more angry and hostile behaviors that can characterize controlling parenting practices. Empirically, different contextual stressors such as potentially stressful positive or negative life events (Grolnick et al., 1996), unemployment (McLoyd, 1989), perceived environmental threats (Gurland & Grolnick, 2005), and lower neighborhood safety (Levitt et al., 2020) have been linked to controlling parenting. Importantly, experimental studies also support the direction of these associations in showing that experimentally manipulated situational stress tends to trigger more controlling maternal behaviors (Robichaud et al., 2020; Zussman, 1980).

Although the relation between contextual stressors and suboptimal parenting practices such as controlling parenting is well-documented, less is known on the association between these stressors and more positive, optimal parenting practices, such as parental autonomy support. Generally speaking, the topic of positive parenting has not received as much research attention as negative parenting (Conoley et al., 2015), particularly when studying vulnerable families (Slezackova & Sobotkova, 2017). SDT, as well as research in positive psychology, highlights the need to investigate the characteristics of flourishing families, in addition to disadvantaged ones,

and to identify positive features or strengths of healthy family functioning that go beyond the sole absence of pathology or dysfunction (Becvar, 2007; Deci & Vansteenkiste, 2004). This paradigm shift requires the adoption of a strength-centered approach in addition to a deficit-centered one, while also recognizing that systemic or environmental conditions may present difficulties in accessing, using, and developing those strengths.

Adopting this strength-centered approach, some studies embedded in SDT have examined the relations between SES, stress, and positive, autonomy-supportive parenting practices, although rarely testing the full mediating pathway proposed by the family stress model. For example, Joussemet et al. (2005) observed a relation between higher SES and autonomy-supportive parenting practices. Harvey et al. (2016) showed that higher SES mothers tend to be more autonomy-supportive with their children during a free play period as observed by a third party. In this study, SES also negatively predicted controlling parenting in both a free play and interference context (i.e., a context where mothers needed to ensure child compliance to certain rules). Regarding the relation between stress and autonomy support, most studies examining this linkage have used a measure of parenting stress (i.e., stress that occurs specifically in adaptation to the demands of parenthood; Deater-Deckard, 2004). For instance, Van Der Kaap-Deeder et al. (2019) showed that daily measures of parenting stress were linked to more controlling and less autonomy-supportive parenting, as perceived by children. Testing explicitly the family stress model, Su-Russell and Russell (2021) found that maternal education at child's birth was directly related to autonomy-supportive parenting, and maternal income was indirectly associated with autonomy-supportive parenting through the mediating mechanism of maternal parenting stress. This study however measured autonomy support as a single construct (i.e., respecting and taking into

consideration the child's opinion), which does not align with the multifaceted definition provided by autonomy support researchers (Grolnick & Ryan, 1989; Mageau & Joussemet, 2022).

Other types of stress, apart from stress directly related to parenting, could also reduce parents' psychological availability to support children's autonomy. For example, contextual stressors (i.e., stress related to negative, extrafamilial life events, such as work and financial difficulties, conflicts with friends or neighbors; Crnic & Coburn, 2019) could predict different mother and child correlates than parenting stress (Crnic et al., 2005; Crnic & Greenberg, 1990). Crnic and Coburn (2019) hypothesized that compared to parenting stress, contextual stressors may be more salient and impactful for parents whose concerns lie outside the homes, which is more likely for disadvantaged parents (Brooks-Gunn & Duncan, 1997; Middlemiss, 2003; Pinderhugues et al., 2000; Webster-Stratton, 1990). In addition, compared to their lower-SES counterparts, high-SES parents tend to value a more time-consuming and self-conscious type of parenting (Nomaguchi & Milkie, 2017), which could also increase the salience of parenting stress as a risk factor for this population compared to extrafamilial, contextual stressors.

While focusing on contextual stressors rather than parenting stress appears important when revisiting the relations between SES, stress, and parenting practices, investigating whether different contextual stressors represent greater risk factors for parenting quality could also be a fruitful research avenue. Indeed, most studies on contextual stressors and parenting use a single composite measure of exposure to contextual stressors, which merges various types of stressful life events. This can blur potentially important distinctions and perhaps partially account for the variability observed in the SES-stress linkage, which has not been systematic across studies testing the family stress model (Cassell & Evans, 2017). For example, while some researchers report that lower-SES parents are more likely to be exposed to stressful life events across various life domains

(e.g., Lantz et al., 2005), others suggest that both low- and high-SES parents could experience their own particular set of stressors (Grzywacz et al., 2004; Lepore et al., 1991), which in turn would differentially limit subsequent coping and available resources, as well as impact parent-child relationships (Baker, 1994). We thus aimed to explore the relations between SES and different types of contextual stressors, as well as their relations with parenting practices.

Present Research

Taken together, the reviewed evidence supports the family stress model and suggests that a low SES could be positively associated with controlling parenting, as mediated by the accrued presence of contextual stressors. However, less is known on the relations linking SES, contextual stressors, and positive parenting practices such as autonomy support, as previous studies did not test the mediation pathway outlined by the family stress model or were limited by incomplete measures of autonomy support or contextual stressors.

To fill these gaps, the present study tested a mediational model (see Figure 1), where SES was hypothesized to relate to both controlling and autonomy-supportive parenting, via their associations with contextual stressors. We tested these associations using a multi-informant approach with mother-child dyads, where mothers reported on their SES and contextual stressors, while their children rated their mothers' parenting behaviors using validated measures of autonomy support and controlling parenting. We focused on mothers as they are principal agents of socialization for children and still take on a majority of childcare responsibilities (Craig, 2006; Yavorsky et al., 2015).

Based on the existing literature on SES, contextual stressors, and parenting, we expected mothers who reported lower levels of SES to experience more contextual stressors, as well as to be perceived as using more controlling and less autonomy-supportive practices by their children.

In addition, we expected that SES would be associated with parenting via contextual stressors, which would support the proposed mediational model. Given that distinct types of stressors could differentially impact the way parents interact with their children (Crnic & Coburn, 2019), we also explored whether lower- vs. higher-SES parents experienced contextual stressors of different nature as well as their relations with parenting behaviors. Given the exploratory nature of these analyses, however, we did not formulate specific hypotheses.

Method

Participants

Participants were 156 mothers and one of their children (69 boys and 87 girls), living in an urban area in Canada. Mothers were aged from 28 to 54 years old ($M = 40.31$, $SD = 4.71$), while children were aged from 7 to 14 years ($M = 10.94$, $SD = 1.52$). The number of children per family ranged from 1 to 5, including the participating child ($M = 2.53$, $SD = 0.947$). Most mothers (73.1%) were married or living common-law, while 14.1% were divorced or separated and 12.8% were single mothers. The sample was relatively diverse, with 49.4% of mothers identifying as Canadian, 18.7% European, 15.4% Arab, 5.8% Caribbean, 5.8% Latino, 3.2% African, and 1.3% Asian. In terms of education, 54.5% of the mothers had a university diploma, 25.6% had another post-secondary certification, 17.9% had a high school diploma as their highest diploma, and 1.3% did not finish high school. Regarding revenue, families from this sample were considered lower middle class, with 8.3% having an annual income of less than 30 000 CAD before taxes, 41.7% between 30 000 CAD and 75 000 CAD, and 50% more than 75 000 CAD.

Procedure

We recruited participants through public elementary and high schools and advertisements on Facebook groups in the area. After providing informed consent, mothers completed either an

online or paper questionnaire. Paper questionnaires were returned by mail with a prepaid envelope. A research assistant then met the children shortly after the mothers completed their questionnaire. The children were met at school, during lunchtime, or at home where no family member could overhear the research assistant or children's comments. Children read and answered their paper questionnaires independently but could ask questions to the research assistant.

Given that families from a wide range of SES were sought and that this study was part of a larger study on parenting, we used the Split Questionnaire Survey Design (Raghunathan & Grizzle, 1995) to keep mothers' questionnaire as short as possible. This method relies on planned-missing data and imputation procedures to reduce the length of the questionnaire considerably, without losing statistical power. The main advantage of this design is to minimize the potential biases resulting from respondents' fatigue and dropout, which appear to be a challenge when recruiting low-SES populations (Goyder et al., 2002). With the Split Questionnaire Survey Design, the questionnaire is divided into distinct blocks (except critical demographic variables) and several combinations of these blocks are used to create different versions of the questionnaire. For the present questionnaire, 22 items querying 13 demographic characteristics (including SES) were present in all versions of the questionnaire; whereas the other 264 items assessing ten psychosocial variables (including stressors) were distributed across three blocks. Combinations were constructed so that each possible pair of questions was observed in at least one of the versions. Respondents were then randomly assigned to one of these three reduced versions of the questionnaire. Missing scores (on different items across respondents) were then imputed using the Expectation-Maximization estimation procedure and multiple imputation procedures (25 datasets), which corrects for non-normality-induced bias (Finney & DiStefano, 2013). The resulting datasets were averaged to obtain a single and complete dataset.

Measures

SES

We measured SES using a composite score of household income and mother education, calculated by averaging standardized scores. Household income (before taxes) was measured using a 6-point scale (1 = less than 15 000 CAD and 6 = 100 000 CAD and higher). Mother education was rated on a 5-point scale that lists different highest grades completed ranging from elementary (1) to graduate school (5).

Stressors

Maternal contextual stressors were measured with the *Survey of Recent Life Experiences* (SRLE; Kohn & Macdonald, 1992). This questionnaire includes 41 items, each corresponding to a potentially stressful life experience. The scale covers a vast spectrum of potential stressors, ranging from daily hassles (e.g., "Not enough leisure time", "Disliking your daily activities") to more serious difficulties (e.g., "Ethnic or racial conflict", "Poor living conditions"). Participants indicated how much they perceive each event as having been part of their life over the last month, using a 4-anchor scale ranging from 1 (the event was not part of participants' life at all) to 4 (the event was a big part of their life). We calculated an average score from these 41 items, which reflects exposure to recent contextual stressors (thus taking into consideration both the number of experienced stressors and their salience). This scale has a satisfactory internal consistency ($\alpha = .89$; de Jong et al., 1996). With respect to convergent and predictive validity, the SRLE is positively related to other measures of perceived stress, $r = .57, p < .01$ (Kohn & MacDonald, 1992), as well as to psychological distress, $r = .54, p < .01$, anxiety, $r = .57, p < .01$, and somatic disorders, $r = .61, p < .01$ (de Jong et al., 1996).

Child Reports of Maternal Autonomy Support and Controlling Parenting

Using 24 items, the *Perceived Parental Autonomy Support Scale* (P-PASS; Mageau et al., 2015) measures children's perceptions of their mothers' autonomy-supportive and controlling practices. Three autonomy-supportive and three controlling behaviors are assessed. Autonomy-supportive behaviors are (1) acknowledgment of children's feelings (e.g., "My mother is open to my thoughts and feelings even when they are different from hers"), (2) choice within certain limits (e.g., "My mother often gives me the right to choose what I prefer"), and (3) rationale for demands and rules (e.g., "My mother makes sure that I understand why she forbids certain things"). The three controlling behaviors are (1) threats to punish the child (e.g., "I must always do what my mother wants, otherwise she threatens to take away my privileges"), (2) guilt-inducing criticisms (e.g., "When my mother wants me to do something differently, she makes me feel guilty"), and (3) performance pressures (e.g., "My mother insists that I always be better than others"). Children indicate their level of agreement with each item using a 4-anchor scale (1 = Never true to 4 = Always true). Autonomy-supportive and controlling composite scores are obtained by averaging the autonomy-supportive and controlling subscales, respectively. Mageau and colleagues (2015) showed that the P-PASS individual subscales have satisfactory internal consistencies, with α ranging from .89 to .94. A factor analysis also confirmed the 2-factor structure of the scale. With respect to convergent validity, the autonomy-supportive and controlling subscales were negatively related to each other, $r = -.48, p < .001$. Predictive validity was demonstrated by expected relations between autonomy support and life satisfaction ($r = .57, p < .001$), self-esteem ($r = .33, p < .001$) and positive affect ($r = .30, p < .001$), as well as between controlling behaviors and life satisfaction ($r = -.39, p < .001$) and negative affect ($r = .18, p < .001$).

Given that the P-PASS assesses parenting behaviors typically aimed at reaching socialization goals, we also included a measure of more intrusive forms of psychological control, the *Parental Control Scale - Youth Report* (PCS-YSR; Barber, 1996). This eight-item scale includes four psychologically controlling behaviors: invalidating feelings (one item, e.g., "My mother is always trying to change how I feel or think about things"), constraining verbal expressions (two items, e.g., "My mother changes the subject whenever I have something to say"), personal attacks (two items, e.g., "My mother brings up past mistakes when she criticizes me"), and love withdrawal (three items, e.g., "My mother will avoid looking at me when I have disappointed her"). Items were averaged to obtain a global score of intrusive psychological control. Factor analysis revealed the presence of one predominant factor (explained variance = 48%, factor loadings = .52 to .74) and internal consistency was satisfactory, $\alpha = .84$.

For the present study, we averaged all autonomy-supportive subscales (i.e., acknowledgment of feeling, choice, rationales) and controlling ones (i.e., threats, guilt-inductions, performance pressures, as well as intrusive psychological control) to obtain composite scores of autonomy support and controlling parenting, respectively. High scores on these measures represent greater use of autonomy-supportive and controlling behaviors.

Plan of Analyses

We imputed unplanned missing data for the children's variables using the same estimation procedure as for mothers' missing data (expectation-maximization with multiple imputation; 25 datasets). This procedure was chosen because data imputation has been shown to be preferable to listwise deletion of participants (Buhi et al., 2008; Schlomer et al., 2010). We then examined the means, standard deviations, distributions, and correlations among all variables. Cutoffs for normality were determined based on existing guidelines (Gravetter & Wallnau, 2014), accepting

scores were within $-2/+2$ and $-7/+7$ for skewness and kurtosis, respectively. The presence of outliers was also verified. Provided that child age or sex correlated with at least one outcome variable, we intended to include it as a covariate.

We conducted path analyses to evaluate the proposed mediation model (see Figure 1) using maximum likelihood estimation, available in AMOS 25 (Arbuckle, 2017). Several indices were employed to verify whether this full-mediation model fitted the data, namely the χ^2 test, the comparative fit index (CFI), the standardized root-mean-square residual (SRMR), and the root-mean-square error of approximation (RMSEA). An acceptable fit was indicated by a CFI value of .95 or above, a SRMR value below .08, and a RMSEA value below .05 (good fit) or .08 (acceptable fit; Hu & Bentler, 1999; Kline, 2005). To test the indirect relation from maternal SES to perceived parenting practices, via mother-reported stressors, we calculated indirect effects using bootstrapping procedures (using 2000 draws and the 95% confidence interval; Preacher & Hayes, 2008).

To explore the nature of contextual stressors that lower- and higher-SES participating parents typically experienced, we examined the correlations between SES and each of the 41 SRLE's stressors, using SPSS 27 (IBM Corp., 2020). Based on these correlations, we identified the stressors that were significantly and negatively related to SES, as well as the ones that were positively related to SES. Each set of stressors was then averaged to assess contextual stressors that are experienced to a greater extent by lower- and higher-SES parents of our sample.

We had planned to examine the relations among these different sets of contextual stressors and the parenting variables using AMOS 25 (Arbuckle, 2017). However, given that SES was not related to contextual stressors in our main analyses using the global SRLE score, we re-examined the proposed mediational model from SES to parenting via contextual stressors using the same

analytical procedure, but this time separating stressors that were mostly experienced by lower-SES parents (lower-SES stressors) from those that were more strongly endorsed by higher-SES parents (higher-SES stressors).

Results

Preliminary Analyses

Using the previously imputed mother dataset from the larger study, we imputed data for the children that we could not reach to complete questionnaires ($n = 26$), resulting in 156 dyads. Table 1 presents the means, standard deviations, and correlations among variables of interest. We ensured that our continuous variables were normally distributed (i.e., skewness $< |2|$, kurtosis $< |7|$). Descriptive statistics revealed that mothers of our sample reported, on average, rather low levels of exposure to contextual stressors. They were also perceived by their children to be moderate to high on autonomy support and rather low on controlling parenting. Unexpectedly, correlational analyses showed that maternal SES was not significantly correlated with mother-reported exposure to stressors. SES was however significantly correlated with controlling parenting practices, but not with autonomy-supportive ones. Exposure to stressors was significantly related to autonomy-supportive practices but not to controlling ones. Child age was not related to parenting practices. Child sex was however significantly correlated with controlling parenting practices and was thus included as a covariate in further analyses. All correlations were however in the expected direction.

Main Analyses

Proposed Mediation Model

To test the proposed mediation model (see Figure 1), we modeled maternal SES to be associated with maternal exposure to stressors, which in turn was linked to perceived parental

autonomy support and controlling parenting. The disturbances of both parenting dimensions were free to covary. This model showed poor fit indices, $\chi^2_M(2) = 1.863, p = .073, CFI = .855, RMSEA = .102$ (90% CI = .00, .214; $p_{\text{close-fit}} = .150$), SRMR = .061, thus refuting a full mediation hypothesis. As observed with correlations and contrary to our hypothesis, the direct link between SES and stressors from the full SRLE was not found. However, as expected, mother-reported exposure to stressors was negatively related to perceived parental autonomy support, $\beta = -.23, p = .003, R^2 = .05$, and positively linked to perceived controlling parenting, $\beta = .16, p = .049, R^2 = .02$, controlling for child sex.

Exploratory Analyses

As exploratory analyses, we examined which of the 41 individual stressors were positively and negatively correlated with SES. Results showed that, as expected, lower- and higher-SES parents reported being exposed to distinct subsets of stressors. Specifically, a theoretically coherent set of 11 stressors were significantly and negatively related to SES, whereas 4 other stressors correlated significantly and positively with SES. Stressors that correlated with SES and their correlations are detailed in Table 2. The other 26 items from the SRLE were not significantly related to SES. Scores on both sets of stressors were then averaged, to form two new variables, i.e. lower-SES stressors ($\alpha = .78$) and higher-SES stressors ($\alpha = .67$). Correlational analyses (see Table 3) first revealed that lower-SES stressors were significantly related to perceived controlling and autonomy-supportive parenting practices, but that higher-SES stressors were not.

Given that SES was not related to contextual stressors in our main analyses using the full SRLE, we performed additional path analyses to re-examine the mediational model proposed by the family stress model, this time comparing lower and higher-SES stressors as mediators. The disturbances of both types of stressors and both parenting dimensions respectively were free to

covary. Model fit indices indicated a satisfactory fit, $\chi^2_M(2) = 1.356$, $p = .258$, CFI = .993, RMSEA = .048 (90% CI = .00, .174; $p_{\text{close-fit}} = .385$), SRMR = .025, suggesting that this full mediation model was consistent with the data. Lower-SES stressors were positively related to controlling parenting practices ($\beta = .20$, $p = .018$, $R^2 = .04$), and negatively associated with autonomy-supportive ones ($\beta = -.27$, $p < .001$, $R^2 = .07$). As was observed with correlations, higher-SES stressors were not significantly related to either controlling or autonomy-supportive parenting practices. We tested the indirect relations between maternal SES and perceived parental autonomy support and controlling parenting, via lower-SES stressors and higher-SES stressors. Bootstrap analyses revealed that indirect effects via lower-SES stressors were significant for both perceived parental autonomy support, $B = .054$, $p = .001$ and controlling parenting, $B = -.040$, $p = .015$, controlling for child sex. As could be expected from the non-significant relations between higher-SES stressors and parenting, indirect effects via higher-SES stressors were not significant.

Discussion

In this study, we tested a mediation model where maternal SES was hypothesized to be negatively related to mother-reported exposure to contextual stressors, which in return were expected to be linked to autonomy-supportive and controlling parenting practices, as reported by children. Unexpectedly, SES was not related to the general measure of contextual stressors. These mother-reported contextual stressors were however negatively and positively associated with child perceptions of autonomy-supportive and controlling parenting practices, respectively. Exploratory analyses further showed that lower- and higher-SES mothers tend to be exposed to distinct contextual stressors and that these were differentially related to their parenting practices. These findings are discussed in turn.

Proposed Mediational Model

Our main analyses first showed that mothers' SES was not related to a general index of exposure to contextual stressors. This suggests that when lower- and higher-SES mothers consider all 41 contextual stressors of the SRLE (Kohn & McDonald, 1992), they tend to report similar levels of recent exposure to these potentially stressful experiences. This finding appears to contradict previous studies, which reliably observed a relation between a lower SES and a higher amount of reported stressful life events (e.g., Lantz et al., 2005; McLeod & Kessler, 1990). However, these prior studies assessed stressors by considering their quantity without necessarily taking into account their salience, but also by focusing on major, highly disruptive life events. In contrast, the SRLE measures both the number of stressors and their salience, while also including a wide range of stressors that greatly vary in severity (from daily hassles to more serious and chronic difficulties) and contexts (work, friendships, community), which may have blurred important distinctions between the experience of lower- and higher-SES mothers. This hypothesis is coherent with other studies suggesting that higher-SES individuals could experience a similar amount of daily stressors than lower-SES individuals, but that the nature of these stressors could be considered less severe than the ones experienced by lower-SES individuals (Grzywacz et al., 2004; Lepore et al., 1991). Other studies have similarly suggested that life event measures, such as the SRLE, tend to substantially under-estimate the differences between lower- and higher-SES individuals in their exposure to stressors (Turner & Avison, 2003). It thus seems that relying on the SRLE, which merges a wide range of stressors without considering their severity or nature, could have greatly reduced the potential association between SES and contextual stressors (Anderson et al., 2021).

Although the global SRLE score was not related to SES, it was, as expected, related to parenting practices, which suggests that the more mothers were exposed to contextual stressors,

the more challenging it may be for them to adopt optimal parenting practices. Specifically, results showed that mothers who reported having experienced greater levels of exposure to contextual stressors were perceived as more controlling (i.e., greater reliance on threats, guilt-inducing criticisms, performance pressures, and intrusive psychological control) and as less autonomy-supportive by their children (i.e., less acknowledgment of child feelings, fewer choices, and less rationale for requests and rules).

These associations provide additional support to Grolnick (2003)'s proposition that *pressure from above*—in this case contextual stressors ranging from daily hassles to more serious difficulties—might usurp the time, energy, and psychological availability necessary for autonomy-supportive parenting and rather tend to trigger more controlling practices. Previous studies considered the impact of different types of contextual pressure, such as stressful life events (Grolnick et al., 1996), unemployment (McLoyd, 1989), perceived environmental threats (Gurland & Grolnick, 2005; Robichaud et al., 2020) on controlling parenting practices, but their relations with positive autonomy-supportive practices were not explored. Some recent studies embedded in SDT did include autonomy-supportive practices (e.g., Su-Russell & Russell, 2021; Van Der Kaap-Deeder et al., 2019), but without assessing contextual stressors as they mostly considered parenting stress as a possible source of pressure. The present study thus adds to this literature in documenting that extrafamilial stressors that are unrelated to parenting demands seem linked to autonomy-supportive parenting practices in addition to controlling ones, thereby shedding light on potential risk factors that could prevent the adoption of positive parenting behaviors. This finding is important, as fostering parenting quality requires more than solely the prevention of controlling behaviors, it also rests on the identification of the favorable conditions in which growth-promoting practices are most likely to be enacted.

While the present results highlight the importance of stress as a determinant of both optimal and suboptimal parenting, the full mediational model, as based on the family stress model (Conger et al., 1992, 1994), was not replicated in our study using a general, aggregated measure of contextual stressors, as it was not linked with SES. This finding is however consistent with prior reports (e.g., Emmen et al., 2013; Newland et al., 2013) also testing the family stress model and underlying the need to better describe the nature of stressors experienced by lower-SES parents (and the associated psychological distress that may ensue) that are most likely to impact parenting practices and, ultimately, child outcomes. Given the non-significant linkage between SES and the general measure of contextual pressures we used, we proposed to disaggregate the stressors of the SRLE and explored the distinct nature of contextual stressors experienced by lower- vs. higher-SES mothers of our sample. These exploratory findings could be useful in guiding future investigations on the SES-contextual stressors linkage.

Lower- vs. Higher-SES Stressors

To explore whether lower- and higher-SES parents are likely to experience different types of contextual stressors (Baker, 1994), we investigated which of the SRLE's contextual stressors were associated with mothers' SES. Results showed that 11 out of 41 were negatively associated with SES. Ten of these stressors fell into three conceptually meaningful categories, namely: (1) relational, (2) sociocultural, and (3) financial/living conditions difficulties. Stressors related to relational difficulties include the following items: *Being let down or disappointed by friends*, *Having your trust betrayed by a friend*, and *Conflict with friends*. This category of stressors is coherent with the literature suggesting that lower-SES individuals tend to experience more frequent interpersonal conflicts (Stephens et al., 2014). They may also experience more stress when friendship difficulties arise, as they tend to rely more critically on the support that these

relationships can provide compared to higher-SES individuals (Mistry et al., 2008), who have greater access to other sources of support (e.g., hire professionals). The second category, sociocultural difficulties, includes the following items: *Social isolation*, *Difficulty dealing with modern technology*, and *Immigration-related issues*. These items capture the challenges inherent in having to integrate and adapt to society. These items first reflect the well-documented association between being marginalized by lower SES and experiencing social isolation (e.g., Röhr et al., 2021). As could have been predicted based on the high proportion of lower-SES immigrant mothers in this sample (43% of mothers were not born in Canada), items also capture aspects of the stress inherent to migration and acclimatization to a different culture (which may include new technologies). Finally, several stressors associated with a lower SES were of financial nature, including living conditions difficulties. These include *Cash-flow difficulties*, *Poor living conditions*, *Important financial problems*, and *Having to move/being evicted*. These items might speak more precisely to the economic strain related to poverty, as financial problems and precarious housing largely depend on available economic resources. The last item, namely *Lower evaluation of your work than you hoped for*, did not fit in the proposed categories but was nonetheless negatively related to SES. Given that lower-SES individuals tend to be more vulnerable to job insecurity and precarious employment conditions compared to their higher-SES counterparts (Benach et al., 2014), a plausible explanation for this finding is that lower-SES mothers were more likely to apprehend negative feedback, as such evaluations are more likely to result in job loss.

Our exploratory analyses also revealed that higher-SES mothers report experiencing contextual stressors of their own. Specifically, four items correlated positively with SES: *Too many things to do at once*, *A lot of responsibilities*, *Conflict in immediate family*, and *Experiencing high*

levels of noise. The first two stressors seem to capture a feeling of being pressured by time and conflicting responsibilities, which is coherent with the finding that a higher SES is associated with greater time-related stress and perceptions that time is a limited resource (DeVoe & Pfeffer, 2011; Hamermesh & Lee, 2007). Whereas most of the stressors of the SRLE constitute extrafamilial events, the stressor *Conflict in immediate family* might relate more closely to parenting demands (i.e., parenting stress). Some studies show that high-SES mothers, particularly highly educated working mothers, might indeed experience high parenting stress (e.g., Parkes et al., 2015) and stress related to work or family transitions (e.g., Lupien et al., 2001). Relations between more time pressures and family conflict have also been reported (Judge et al., 2006). It is also possible that high-SES mothers, who tend to display greater sensitivity and reciprocity to negative emotions (Chen & Berdan, 2006), experience more stress from conflictual family interactions, compared to their lower-SES counterparts. A greater sensitivity might also provide partial explanation for the relation between high SES and *Experiencing high levels of noise*, although this hypothesis is more tentative in nature.

According to our findings, lower- and higher-SES stressors appear to differ in nature and severity. Although this difference might seem intuitive, few other studies had documented it, which greatly limits potential estimations of the SES-contextual stressors linkage. In this study, stressors related to lower SES pertained to preoccupations of meeting the basic need of belonging, integrating into society, and securing adequate financial resources and lodging. Higher-SES stressors, in contrast, described time- and family-related pressures, as well as potential goal conflicts. These exploratory findings thus provide preliminary evidence that the repercussions of lower-SES stressors are of greater severity, as they relate to more basic, need-threatening preoccupations (e.g., having a secure and adequate home, being financially stable, and maintaining

non-conflictual, reliable relationships), compared to higher-SES stressors that mostly pertain to higher-level preoccupations such as accomplishment, esteem, and self-actualization (Maslow, 1943).

Lower- vs. Higher-SES Stressors and Parenting

Our exploratory analyses further suggested that lower-, but not higher-, SES stressors were significantly related to parenting practices. Specifically, we found that contextual stressors pertaining to more basic preoccupations were associated with more controlling and less autonomy-supportive practices. In contrast, stressors about balancing responsibilities and family life were not systematically associated with parenting, indicating that some mothers experiencing such stressors may display suboptimal parenting practices while others do not. Autonomy-supportive parenting may be more resource-intensive than controlling parenting, such that parents facing need-threatening stressors may be less likely to find sufficient resources to interact in an autonomy-supportive way than parents who struggle with stressors related to time pressure. Indeed, while still stressful, pressures from balancing several responsibilities might not usurp the same degree of energy and mental load as stressors typically related to a lower SES or they may do so only periodically, such that children of higher-SES mothers might still perceive them as autonomy-supportive. The notion of control over one's environment might also have an impact, as studies suggest that low-SES stressors might be less controllable in nature (Lachman & Weaver, 1998), which could trigger painful and debilitating emotions that more strongly impact parenting (Troy et al., 2017). Future research could formally test these potential explanatory pathways.

Our findings are essentially consistent with many previously published observations about the negative impact of stress on parent-child relationships, but also reveal some nuanced aspects of SES and exposure to stressors that were largely undocumented. For now, our findings suggest

that the linkage between SES and parenting quality could be explained by the fact that lower-SES parents tend to experience more need-threatening contextual stressors, which in turn are associated with parenting of lesser quality, while being negatively linked to positive parenting practices. Paying more attention to describing and assessing the nature of stressors most likely to relate to socioeconomic hardship may result in stronger associations among SES, contextual stressors, and parenting practices, and ultimately stronger support for the family stress model.

Strengths, Limitations, and Future Research Directions

Noteworthy methodological strengths of the current study include high quality, multi-faceted parenting measures as well as a culturally diverse community sample. The present findings were also obtained based on reports from different informants, which is an important methodological strength as it limits common method variance biases. This study relied on children's perceptions of their mother's practices, which limited biases associated with parent self-reports (Karavasilis et al., 2003). Although complementary observations of parenting behaviors would have limited the impact of child perceptual biases, children's perceptions of parenting practices have been shown to be ultimately what contributes the most to child outcomes (Grusec & Goodnow, 1994).

Finally, the present study highlights the fundamental role of contextual stressors in the ability to parent. Any parent can experience stress in their daily life, which in turn is likely to impact the relationship with their child. Yet, disadvantaged parents are exposed to more severe stressors (Grzywacz et al., 2004; Lepore et al., 1991) — that is, stressors that threaten basic needs such as social and economic hardships. Although the present study suggests that such stressors represent potential risk factors for parenting, it also indicates that providing adequate social and economic support to lower-SES families could help parents use helpful parenting practices, as the

link between low SES and controlling parenting is no longer significant when we account for lower-SES stressors. As such, our findings provide a more nuanced and perhaps less stereotyped portrait of what it means to parent in different SES contexts and suggest that in less stressful circumstances, many lower-SES parents are capable of supporting their children's autonomy. A greater focus on reducing the impact of lower-SES contextual stressors on families could have far-reaching benefits by giving parents living in poverty greater psychological availability to adopt more optimal parenting strategies and, importantly, by helping reduce the stigma and shame associated with parenting in poverty (Daly & Kelly, 2015).

Despite its contributions and strengths, this study also contains limitations that are important to consider when interpreting its results. First, results of the present study remain correlational such that the direction of the observed relations cannot be established. The cross-sectional nature of the design also prevented formal tests of mediation. Additionally, life events checklists (e.g., the SRLE), while a predominant method for measuring perceived exposure to contextual stressors (Dohrenwend, 2006; Monroe, 2008), present some limitations. These measures not only aggregate a large array of disparate experiences—from minor to major life events and from momentary hassles to chronic stressors—which may reduce their associations with other constructs (Harkness & Monroe, 2016), they also do not assess individuals' response to these events. As people's appraisals of events vary according to their unique characteristics and background, their response to these events in terms of their experience of stress also tend to vary. Such individual differences in turn are likely to determine the degree to which each event will actually influence different aspects of their lives (Aldwin, 2011). Future studies should thus consider research designs that include measurement of both stress exposure and response, such as interview-derived life stress measurement systems (Harkness & Monroe, 2016). Third, we

recruited only one child per family, thereby excluding other possible children. As parenting behaviors can differ between siblings (e.g., Jenkins et al., 2003), the inclusion of all family members in future research is recommended. The exclusion of fathers also represents a significant shortcoming, as fathers can present different parenting practices than mothers (Ratelle et al., 2017) and do make important and unique contributions to child development (Fabiano & Caserta, 2018). Given that recruiting large samples of fathers represents a challenge (Davison et al., 2017; Mitchell et al., 2007), future research should devote additional resources to collect data from fathers. Although some diversity was achieved in terms of family revenue and ethnicity, the sample was further restricted in terms of family composition and mother education; despite our efforts to recruit lower SES mothers, most of them were still married and had completed post-secondary education. The generalizability of the current findings is thus restricted to populations with similar characteristics as the current sample (Bornstein et al., 2013) and research with samples representing higher socioeconomic risks is needed. Finally, we relied on mother self-reports of contextual stressors. Future research should replicate the present findings using more objective assessments.

Conclusion

To conclude, family environments in which children are encouraged to experience true ownership of their thoughts, feelings, and behaviors (i.e., autonomy-supportive practices) and are not pressured to think, feel, and act in certain ways (i.e., controlling practices) is protective of children's development (Grolnick et al., 1991; Soenens et al., 2017). However, supporting children's autonomy and avoiding controlling practices can be challenging for parents on a daily basis and, as the present study suggested, this may be particularly the case in more stressful contexts, when facing basic need-threatening stressors such as those typically related to a lower

SES (i.e., relational, sociocultural, and financial/living conditions difficulties). Longitudinal work is needed to test the mediational role of lower-SES stressors on the relation between SES and parenting quality over time.

References

- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Lawrence Erlbaum.
- Aldwin, C. (2011). Stress and coping across the lifespan. In *The Oxford handbook of stress, health, and coping*. (pp. 15-34). Oxford University Press.
- Anderson, L., Monden, C., & Bukodi, E. (2021). Stressful life events, differential vulnerability, and depressive symptoms: Critique and new evidence. *Journal of Health and Social Behavior*, 1-18. <https://doi.org/10.1177/00221465211055993>
- Arbuckle, J. L. (2017). Amos (Version 25.0) [Computer Program]. Chicago: IBM SPSS.
- Baker, D. B. (1994). Parenting stress and ADHD: A comparison of mothers and fathers. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 2(1), 46-50.
<https://doi.org/10.1177/106342669400200106>
- Barber, B. K. (1996). Parental psychological control: Revisiting a neglected construct. *Child Development*, 67(6), 3296-3319. <https://doi.org/10.2307/1131780>
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75(1), 43-88.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, 4(1, Pt.2), 1-103. <https://doi.org/10.1037/h0030372>
- Bean, R. A., Barber, B. K., & Crane, D. R. (2006). Parental support, behavioral control, and psychological control among African American youth: The relationships to academic grades, delinquency, and depression. *Journal of Family Issues*, 27(10), 1335–1355.
<https://doi.org/10.1177/0192513X06289649>

- Bean, R. A., Bush, K. R., McKenry, P. C., & Wilson, S. M. (2003). The impact of parental support, behavioral control, and psychological control on the academic achievement and self-esteem of African American and European American adolescents. *Journal of Adolescent Research, 18*(5), 523-541. <https://doi.org/10.1177/0743558403255070>
- Becvar, D. S. (2007). *Families that flourish: Facilitating resilience in clinical practice*. W W Norton & Co.
- Benach, J., Vives, A., Amable, M., Vanroelen, C., Tarafa, G., & Muntaner, C. (2014). Precarious employment: understanding an emerging social determinant of health. *Annual Review of Public Health, 35*, 229–253. <https://doi.org/10.1146/annurev-publhealth-032013-182500>
- Bornstein, M. H., Jager, J., & Putnick, D. L. (2013). Sampling in developmental science: Situations, shortcomings, solutions, and standards. *Developmental Review, 33*(4), 357–370. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2013.08.003>
- Bradley, R. H., & Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology, 53*(1), 371-399. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135233>
- Brooks-Gunn, J., & Duncan, G. J. (1997). The effects of poverty on children. *The Future of Children, 7*(2), 55–71. <https://doi.org/10.2307/1602387>
- Buhi, E. R., Goodson, P., & Neilands, T. B. (2008). Out of sight, not out of mind: Strategies for handling missing data. *American Journal of Health Behavior, 32*(1), 83-92. <https://doi.org/10.5993/AJHB.32.1.8>
- Cassells, R. C., & Evans, G. W. (2017). Ethnic variation in poverty and parenting stress. In *Parental stress and early child development: Adaptive and maladaptive outcomes*. (pp. 15-45). Springer International Publishing.

- Chen, E., & Berdan, L. E. (2006). Socioeconomic status and patterns of parent–adolescent interactions. *Journal of Research on Adolescence*, *16*(1), 19-27.
<https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2006.00117.x>
- Chen, E., & Miller, G. E. (2013). Socioeconomic status and health: mediating and moderating factors. *Annual Review of Clinical Psychology*, *9*, 723–749.
<https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185634>
- Conger, R. D., & Conger, K. J. (2002). Resilience in Midwestern families: Selected findings from the first decade of a prospective, longitudinal study. *Journal of Marriage and Family*, *64*(2), 361-373. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2002.00361.x>
- Conger, R. D., Conger, K. J., Elder Jr., G. H., Lorenz, F. O., Simons, R. L., & Whitbeck, L. B. (1992). A family process model of economic hardship and adjustment of early adolescent boys. *Child Development*, *63*(3), 526-541. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1992.tb01644.x>
- Conger, R. D., Conger, K. J., & Martin, M. J. (2010). Socioeconomic status, family processes, and individual development. *Journal of Marriage and Family*, *72*(3), 685-704.
<https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2010.00725.x>
- Conger, R. D., & Donnellan, M. B. (2007). An interactionist perspective on the socioeconomic context of human development. *Annu. Rev. Psychol.*, *58*, 175-199.
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.58.110405.085551>
- Conger, R. D., Ge, X., Elder Jr, G. H., Lorenz, F. O., & Simons, R. L. (1994). Economic stress, coercive family process, and developmental problems of adolescents. *Child Development*, *65*(2), 541-561. <https://doi.org/10.2307/1131401>

- Conger, R. D., Wallace, L. E., Sun, Y., Simons, R. L., McLoyd, V. C., & Brody, G. H. (2002). Economic pressure in African American families: A replication and extension of the family stress model. *Developmental Psychology*, 38(2), 179-193. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.38.2.179>
- Conoley, C. W., Plumb, E. W., Hawley, K. J., Spaventa-Vancil, K. Z., & Hernández, R. J. (2015). Integrating positive psychology into family therapy: Positive family therapy. *The Counseling Psychologist*, 43(5), 703-733. <https://doi.org/10.1177/0011000015575392>
- Craig, L. (2006). Does father care mean fathers share?: A comparison of how mothers and fathers in intact families spend time with children. *Gender & Society*, 20(2), 259–281. <https://doi.org/10.1177/0891243205285212>
- Crnic, K. A., & Coburn, S. S. (2021). Stress and parenting. In M. H. Bornstein (Ed.), *Psychological insights for understanding COVID-19 and families, parents, and children* (pp. 103–130). Routledge.
- Crnic, K. A., & Coburn, S. S. (2019). Stress and parenting. In M. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: 3e* (Vol. 4, pp. 421–448). Routledge.
- Crnic, K. A., Gaze, C., & Hoffman, C. (2005). Cumulative parenting stress across the preschool period: relations to maternal parenting and child behaviour at age 5. *Infant and Child Development*, 14(2), 117-132. <https://doi.org/10.1002/icd.384>
- Crnic, K. A., & Greenberg, M. T. (1990). Minor parenting stresses with young children. *Child Development*, 61(5), 1628–1637. <https://doi.org/10.2307/1130770>
- Daly, M., & Kelly, G. (2015). *Families and poverty: Everyday life on a low income*. Policy Press.

- Davison, K. K., Charles, J. N., Khandpur, N., & Nelson, T. J. (2017). Fathers' perceived reasons for their underrepresentation in child health research and strategies to increase their involvement. *Maternal and Child Health Journal*, 21(2), 267-274.
<https://doi.org/10.1007/s10995-016-2157-z>
- Deater-Deckard, K. (2004). *Parenting stress*. Yale University Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum.
- Deci, E. L., & Vansteenkiste, M. (2004). Self-determination theory and basic need satisfaction: Understanding human development in positive psychology. *Ricerche di Psicologia*, 27(1), 23-40.
- De Jong, G. M., Timmerman, I. G., & Emmelkamp, P. M. (1996). The survey of recent life experiences: a psychometric evaluation. *Journal of Behavioral Medicine*, 19(6), 529-542.
<https://doi.org/10.1007/BF01904902>
- DeVoe, S. E., & Pfeffer, J. (2011). Time is tight: How higher economic value of time increases feelings of time pressure. *Journal of Applied Psychology*, 96(4), 665-676.
<https://doi.org/10.1037/a0022148>
- Dohrenwend B. P. (2006). Inventorying stressful life events as risk factors for psychopathology: Toward resolution of the problem of intracategory variability. *Psychological Bulletin*, 132(3), 477-495. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.132.3.477>
- Emmen, R. A., Malda, M., Mesman, J., van IJzendoorn, M. H., Prevoe, M. J., & Yeniad, N. (2013). Socioeconomic status and parenting in ethnic minority families: Testing a minority family stress model. *Journal of Family Psychology*, 27(6), 896.
<https://doi.org/10.1037/a0034693>

- Emmons, R. A., & King, L. A. (1988). Conflict among personal strivings: Immediate and long-term implications for psychological and physical well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1040-1048. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.6.1040>
- Evans, G. W., & Kim, P. (2013). Childhood poverty, chronic stress, self-regulation, and coping. *Child Development Perspectives*, 7(1), 43-48. <https://doi.org/10.1111/cdep.12013>
- Fabiano, G. A., & Caserta, A. (2018). Future directions in father inclusion, engagement, retention, and positive outcomes in child and adolescent research. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 47(5), 847-862. <https://doi.org/10.1080/15374416.2018.1485106>
- Finney, S. J., & DiStefano, C. (2013). Nonnormal and categorical data in structural equation modeling. In G. R. Hancock & R. O. Mueller (Eds.), *Quantitative methods in education and the behavioral sciences: Issues, research, and teaching. Structural equation modeling: A second course* (p. 439–492). IAP Information Age Publishing.
- Furstenberg, F. F., Cook, T. D., Eccles, J., & Elder Jr, G. H. (2000). *Managing to make it: Urban families and adolescent success*. University of Chicago Press.
- Garber, J., Robinson, N. S., & Valentiner, D. (1997). The relation between parenting and adolescent depression: Self-worth as a mediator. *Journal of Adolescent Research*, 12(1), 12–33. <https://doi.org/10.1177/0743554897121003>
- Gard, A. M., McLoyd, V. C., Mitchell, C., & Hyde, L. W. (2020). Evaluation of a longitudinal family stress model in a population-based cohort. *Social Development*, 29(4), 1155-1175. <https://doi.org/10.1111/sode.12446>
- Gecas, V. (1979). The influence of social class on socialization. In W. Burr, R. Hill, I. Nye, & I. Reiss (Eds.), *Contemporary theories about the family* (pp. 3650-3404). Free Press.

- Goyder, J., Warriner, K., & Miller, S. (2002). Evaluating socio-economic status (SES) bias in survey nonresponse. *Journal of Official Statistics*, 18(1), 1–11. Retrieved from <https://www.scb.se/contentassets/ca21efb41fee47d293bbee5bf7be7fb3/evaluating-socio-economic-status-ses-bias-in-survey-nonresponse.pdf>
- Gravetter, F., & Wallnau, L. (2014). *Essentials of statistics for the behavioral sciences*. 8th ed. Wadsworth.
- Grolnick, W. S. (2003). *The psychology of parental control: How well-meant parenting backfires*. Erlbaum.
- Grolnick, W. S., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1997). Internalization within the family: The self-determination theory perspective. In J. E. Grusec & L. Kuczynski (Eds.), *Parenting and children's internalization of values: A handbook of contemporary theory* (p. 135–161). John Wiley & Sons Inc.
- Grolnick, W. S., & Pomerantz, E. M. (2009). Issues and challenges in studying parental control: Toward a new conceptualization. *Child Development Perspectives*, 3(3), 165-170. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2009.00099.x>
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 143. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.2.143>
- Grolnick, W. S., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1991). Inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology*, 83(4), 508. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.83.4.508>

- Grolnick, W. S., Weiss, L., McKenzie, L., & Wrightman, J. (1996). Contextual, cognitive, and adolescent factors associated with parenting in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 25, 33–54. <https://doi.org/10.1007/BF01537379>
- Grusec, J. E., & Davidov, M. (2010). Integrating different perspectives on socialization theory and research: A domain-specific approach. *Child Development*, 81(3), 687-709. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01426.x>
- Grusec, J. E., & Goodnow, J. J. (1994). Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: A reconceptualization of current points of view. *Developmental Psychology*, 30(1), 4. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.30.1.4>
- Grzywacz, J. G., Almeida, D. M., Neupert, S. D., & Ettner, S. L. (2004). Socioeconomic status and health: A micro-level analysis exposure and vulnerability to daily stressors. *Journal of Health and Social Behavior*, 45(1), 1–16. <https://doi.org/10.1177/002214650404500101>
- Gurland, S. T., & Grolnick, W. S. (2005). Perceived threat, controlling parenting, and children's achievement orientations. *Motivation and Emotion*, 29(2), 103-121. <https://doi.org/10.1007/s11031-005-7956-2>
- Hamermesh, D. S., & Lee, J. (2007). Stressed out on four continents: Time crunch or yuppie kvetch? *The Review of Economics and Statistics*, 89(2), 374-383. <https://doi.org/10.1162/rest.89.2.374>
- Harkness, K. L., & Monroe, S. M. (2016). The assessment and measurement of adult life stress: Basic premises, operational principles, and design requirements. *Journal of Abnormal Psychology*, 125(5), 727–745. <https://doi.org/10.1037/abn0000178>

- Hart, B., & Risley, T. R. (1992). American parenting of language-learning children: Persisting differences in family-child interactions observed in natural home environments. *Developmental Psychology, 28*(6), 1096–1105. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.6.1096>
- Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Paul H Brookes.
- Harvey, B., Matte-Gagné, C., Stack, D. M., Serbin, L. A., Ledingham, J. E., & Schwartzman, A. E. (2016). Risk and protective factors for autonomy-supportive and controlling parenting in high-risk families. *Journal of Applied Developmental Psychology, 43*, 18-28. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2015.12.004>
- Hess, R. D. (1970). Social class and ethnic influences upon socialization. In P. H. Mussen (Ed.), *Carmichael's manual of child psychology* (3rd ed., Vol. 2, pp. 457–557). Wiley.
- Hoff, E., Laursen, B., & Tardif, T. (2002). Socioeconomic status and parenting. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Vol. 2. Biology and ecology of parenting* (2nd ed., pp. 231–252). Erlbaum.
- Hoff-Ginsberg, E. (1991). Mother-child conversation in different social classes and communicative settings. *Child Development, 62*(4), 782-796. <https://doi.org/10.2307/1131177>
- Hoffman, L. W. (2003). Methodological issues in studies of SES, parenting, and child development. In Bornstein, M. H., Bradley, R. H. (Eds.), *Socioeconomic status, parenting, and child development* (pp. 125–143). Lawrence Erlbaum Associates.
- Holden, G. W. (2001). Parenthood. In J. Touliatos, B. F. Perlmutter, & M. A. Straus (Eds.), *Handbook of family measurement techniques* (Vol. 1, pp. 137–149). Sage.

IBM Corp. Released 2020. IBM SPSS Statistics for Windows, Version 27.0. IBM Corp

Jenkins, J. M., Rasbash, J., & O'Connor, T. G. (2003). The role of the shared family context in differential parenting. *Developmental Psychology*, 39(1), 99–113.

<https://doi.org/10.1037/0012-1649.39.1.99>

Joussemet, M., Koestner, R., Lekes, N., & Landry, R. (2005). A longitudinal study of the relationship of maternal autonomy support to children's adjustment and achievement in school. *Journal of Personality*, 73(5), 1215-1236. [https://doi.org/10.1111/j.1467-](https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2005.00347.x)

[6494.2005.00347.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2005.00347.x)

Joussemet, M., Landry, R., & Koestner, R. (2008). A self-determination theory perspective on parenting. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 194-200.

<https://doi.org/10.1037/a0012754>

Joussemet, M., Mageau, G. A., & Koestner, R. (2014). Promoting optimal parenting and children's mental health: A preliminary evaluation of the how-to parenting program. *Journal of Child and Family Studies*, 23(6), 949-964. [https://doi.org/10.1007/s10826-](https://doi.org/10.1007/s10826-013-9751-0)

[013-9751-0](https://doi.org/10.1007/s10826-013-9751-0)

Judge, T. A., Ilies, R., & Scott, B. A. (2006). Work-family conflict and emotions: Effects at work and at home. *Personnel Psychology*, 59(4), 779-814. [https://doi.org/10.1111/j.1744-](https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2006.00054.x)

[6570.2006.00054.x](https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2006.00054.x)

Karavasilis, L., Doyle, A. B., & Markiewicz, D. (2003). Associations between parenting style and attachment to mother in middle childhood and adolescence. *International Journal of Behavioral Development*, 27(2), 153–164. <https://doi.org/10.1080/0165025024400015>

- Kohn, P. M., & Macdonald, J. E. (1992). The Survey of Recent Life Experiences: A decontaminated hassles scale for adults. *Journal of Behavioral Medicine, 15*(2), 221-236. <https://doi.org/10.1007/BF00848327>
- Kurdek, L. A., Fine, M. A., & Sinclair, R. J. (1995). School adjustment in sixth graders: Parenting transitions, family climate, and peer norm effects. *Child Development, 66*(2), 430-445. <https://doi.org/10.2307/1131588>
- Lachman, M. E., & Weaver, S. L. (1998). The sense of control as a moderator of social class differences in health and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 74*(3), 763-773. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.3.763>
- Lacroix, V., Pomerleau, A., & Malcuit, G. (2002). Properties of adult and adolescent mothers' speech, children's verbal performance and cognitive development in different socioeconomic groups: A longitudinal study. *First Language, 22*, 173-196. <https://doi.org/10.1177/014272370202206503>
- Landry, S. H., Smith, K. E., Swank, P. R., & Guttentag, C. (2008). A responsive parenting intervention: the optimal timing across early childhood for impacting maternal behaviors and child outcomes. *Developmental Psychology, 44*(5), 1335-1353. <https://doi.org/10.1037/a0013030>
- Lantz, P. M., House, J. S., Mero, R. P., & Williams, D. R. (2005). Stress, life events, and socioeconomic disparities in health: Results from the Americans' Changing Lives Study. *Journal of Health and Social Behavior, 46*(3), 274-288. <https://doi.org/10.1177/002214650504600305>
- Lareau, A. (2011). *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life*. University of California Press.

- Laurin, J. C., Joussemet, M., Tremblay, R. E., & Boivin, M. (2015). Early forms of controlling parenting and the development of childhood anxiety. *Journal of Child and Family Studies*, 24(11), 3279-3292. <https://doi.org/10.1007/s10826-015-0131-9>
- Lee, E., Bristow, J., Faircloth, C., & Macvarish, J. (2014). *Parenting Culture Studies*. Palgrave Macmillan.
- Lepore, S. J., Palsane, M. N., & Evans, G. W. (1991). Daily hassles and chronic strains: a hierarchy of stressors?. *Social Science & Medicine*, 33(9), 1029–1036. [https://doi.org/10.1016/0277-9536\(91\)90008-z](https://doi.org/10.1016/0277-9536(91)90008-z)
- Levitt, M. R., Grolnick, W. S., & Raftery-Helmer, J. N. (2020). Maternal control and children’s internalizing and externalizing symptoms in the context of neighbourhood safety: moderating and mediating models. *Journal of Family Studies*, 1-23. <https://doi.org/10.1080/13229400.2020.1845779>
- Lupien, S. J., King, S., Meaney, M. J., & McEwen, B. S. (2001). Can poverty get under your skin? basal cortisol levels and cognitive function in children from low and high socioeconomic status. *Development and Psychopathology*, 13(3), 653–676. <https://doi.org/10.1017/s0954579401003133>
- McLeod, J. D., & Kessler, R. C. (1990). Socioeconomic status differences in vulnerability to undesirable life events. *Journal of Health and Social Behavior*, 31(2), 162-172. <https://doi.org/10.2307/2137170>
- McLoyd, V. C. (1989). Socialization and development in a changing economy: The effects of paternal job and income loss on children. *American Psychologist*, 44(2), 293–302. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.2.293>

- McLoyd, V. C. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychologist*, 53(2), 185–204. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.53.2.185>
- Mageau, G. A., & Joussemet, M. (accepted). Autonomy-supportive behaviors: Common features and variability across socialization domains. In R. Ryan (Ed.), *The Oxford Handbook of Self-Determination Theory* (pp. xx-xx). Oxford University Press.
- Mageau, G. A., Ranger, F., Joussemet, M., Koestner, R., Moreau, E., & Forest, J. (2015). Validation of the Perceived Parental Autonomy Support Scale (P-PASS). *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 47(3), 251. <https://doi.org/10.1037/a0039325>
- Mageau, G. A., Sherman, A., Grusec, J. E., Koestner, R., & Bureau, J. S. (2017). Different ways of knowing a child and their relations to mother-reported autonomy support. *Social Development*, 26(3), 630-644. <https://doi.org/10.1111/sode.12212>
- Magnuson, K. A., & Duncan, G. J. (2002). Parents in poverty. In *Handbook of parenting: Social conditions and applied parenting, Vol. 4, 2nd ed.* (pp. 95-121). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Mandara, J., & Pikes, C. (2008). Guilt trips and love withdrawal: Does mothers' use of psychological control predict depressive symptoms among African American adolescents? *Family Relations*, 57(5), 602-612. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2008.00526.x>
- Masarik, A. S., & Conger, R. D. (2017). Stress and child development: A review of the Family Stress Model. *Current Opinion in Psychology*, 13, 85-90. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2016.05.008>

- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396.
<https://doi.org/10.1037/h0054346>
- Matte-Gagné, C., Harvey, B., Stack, D. M., & Serbin, L. A. (2015). Contextual specificity in the relationship between maternal autonomy support and children's socio-emotional development: A longitudinal study from preschool to preadolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 44(8), 1528–1541. <https://doi.org/10.1007/s10964-014-0247-z>
- Middlemiss, W. (2003). Poverty, stress, and support: patterns of parenting behaviour among lower income black and lower income white mothers. *Infant and Child Development*, 12(3), 293-300. <https://doi.org/10.1002/icd.307>
- Mistry, R. S., Lowe, E. D., Benner, A. D., & Chien, N. (2008). Expanding the family economic stress model: Insights from a mixed-methods approach. *Journal of Marriage and Family*, 70(1), 196-209. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2007.00471.x>
- Mitchell, S. J., See, H. M., Tarkow, A. K., Cabrera, N., McFadden, K. E., & Shannon, J. D. (2007). Conducting studies with fathers: Challenges and opportunities. *Applied Development Science*, 11(4), 239-244. <https://doi.org/10.1080/10888690701762159>
- Monroe, S. (2008). Modern Approaches to Conceptualizing and Measuring Human Life Stress. *Annual Review of Clinical Psychology*, 4, 33-52.
<https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.4.022007.141207>
- Moreau, E., & Mageau, G. A. (2013). Conséquences et corrélats associés au soutien de l'autonomie dans divers domaines de vie. [Consequences and correlates of autonomy support in various life domains.]. *Psychologie Française*, 58(3), 195-227.
<https://doi.org/10.1016/j.psfr.2013.03.003>

- Nomaguchi, K., & Milkie, M. A. (2017). Sociological perspectives on parenting stress: How social structure and culture shape parental strain and the well-being of parents and children. In K. Deater-Deckard & R. Panneton (Eds.), *Parental stress and early child development: Adaptive and maladaptive outcomes* (pp. 47-73). Springer International Publishing.
- Nelson, M. (2010). *Parenting out of control: Anxious parents in uncertain Times*. New York University Press.
- Neppl, T. K., Senia, J. M., & Donnellan, M. B. (2016). Effects of economic hardship: Testing the family stress model over time. *Journal of Family Psychology, 30*(1), 12.
<https://doi.org/10.1037/fam0000168>
- Newland, R. P., Crnic, K. A., Cox, M. J., & Mills-Koonce, W. R. (2013). The family model stress and maternal psychological symptoms: mediated pathways from economic hardship to parenting. *Journal of Family Psychology, 27*(1), 96-105.
<https://doi.org/10.1037/a0031112>
- Parkes, A., Sweeting, H., & Wight, D. (2015). Parenting stress and parent support among mothers with high and low education. *Journal of Family Psychology, 29*.
<https://doi.org/10.1037/fam0000129>
- Perepletchikova, F., & Kazdin, A. (2004). Assessment of parenting practices related to conduct problems: Development and validation of the Management of Children's Behavior Scale. *Journal of Child and Family Studies, 13*, 385–403.
<https://doi.org/10.1023/B:JCFS.0000044723.45902.70>
- Pinderhughes, E. E., Dodge, K. A., Bates, J. E., Pettit, G. S., & Zelli, A. (2000). Discipline responses: Influences of parents' socioeconomic status, ethnicity, beliefs about parenting,

- stress, and cognitive-emotional processes. *Journal of Family Psychology*, 14(3), 380-400.
<https://doi.org/10.1037/0893-3200.14.3.380>
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 40(3), 879-891. <https://doi.org/10.3758/BRM.40.3.879>
- Raghunathan, T. E., & Grizzle, J. E. (1995). A Split Questionnaire Survey Design. *Journal of the American Statistical Association*, 90(429), 54-63.
<https://doi.org/10.1080/01621459.1995.10476488>
- Ratelle, C. F., Duchesne, S., & Guay, F. (2017). Predicting school adjustment from multiple perspectives on parental behaviors. *Journal of Adolescence*, 54, 60-72.
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.11.008>
- Robichaud, J. M., Roy, M., Ranger, F., & Mageau, G. A. (2020). The impact of environmental threats on controlling parenting and children's motivation. *Journal of Family Psychology*, 34(7), 804–813. <https://doi.org/10.1037/fam0000657>
- Röhr, S., Wittmann, F., Engel, C., Enzenbach, C., Witte, A. V., Villringer, A., . . . Riedel-Heller, S. G. (2021). Social factors and the prevalence of social isolation in a population-based adult cohort. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*.
<https://doi.org/10.1007/s00127-021-02174-x>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2006). Self-regulation and the problem of human autonomy: Does psychology need choice, self-determination, and will?. *Journal of Personality*, 74(6), 1557-1586. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2006.00420.x>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press.

- Ryan, R. M., Deci, E. L., & Vansteenkiste, M. (2016). Autonomy and autonomy disturbances in self-development and psychopathology: Research on motivation, attachment, and clinical process. In *Developmental psychopathology: Theory and method*, Vol. 1, 3rd ed. (pp. 385-438). John Wiley & Sons Inc. <https://doi.org/10.1002/9781119125556.devpsy109>
- Schaefer, E. S. (1959). A circumplex model for maternal behavior. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 59(2), 226-235. <https://doi.org/10.1037/h0041114>
- Schaefer, E. S. (1965). Children's reports of parental behavior: An inventory. *Child Development*, 36(2), 413-424. <https://doi.org/10.2307/1126465>
- Schlomer, G. L., Bauman, S., & Card, N. A. (2010). Best practices for missing data management in counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 57(1), 1-10. <https://doi.org/10.1037/a0018082>
- Silk, J. S., Morris, A. S., Kanaya, T., & Steinberg, L. (2003). Psychological control and autonomy granting: Opposite ends of a continuum or distinct constructs?. *Journal of Research on Adolescence*, 13(1), 113-128. <https://doi.org/10.1111/1532-7795.1301004>
- Simões, F., Calheiros, M. M., & Alarcão e Silva, M. M. (2018). Socioeconomic status, multiple autonomy support attainment, and early adolescents' social development. *Journal of Community Psychology*, 46(6), 790-805. <https://doi.org/10.1002/jcop.21973>
- Slezackova, A., & Sobotkova, I. (2017). Family resilience: Positive psychology approach to healthy family functioning. In *The Routledge international handbook of psychosocial resilience*. (pp. 379-390). Routledge.
- Soenens B., Deci E.L., Vansteenkiste M. (2017) How parents contribute to children's psychological health: The critical role of psychological need support. In: Wehmeyer M.,

- Shogren K., Little T., Lopez S. (eds) *Development of self-determination through the life-course*. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-024-1042-6_13
- Soenens, B., Vansteenkiste, M., Lens, W., Luyckx, K., Goossens, L., Beyers, W., & Ryan, R. M. (2007). Conceptualizing parental autonomy support: Adolescent perceptions of promotion of independence versus promotion of volitional functioning. *Developmental Psychology*, 43(3), 633. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.3.633>
- Stack, D. M., Serbin, L. A., Enns, L. N., Ruttle, P. L., & Barrieau, L. (2010). Parental effects on children's emotional development over time and across generations. *Infants & Young Children*, 23(1), 52-69. <https://doi.org/10.1097/IYC.0b013e3181c97606>
- Stafford, M., Kuh, D. L., Gale, C. R., Mishra, G., & Richards, M. (2016). Parent-child relationships and offspring's positive mental wellbeing from adolescence to early older age. *The Journal of Positive Psychology*, 11(3), 326-337. <https://doi.org/10.1080/17439760.2015.1081971>
- Stephens, N. M., Cameron, J. S., & Townsend, S. S. M. (2014). Lower social class does not (always) mean greater interdependence: Women in poverty have fewer social resources than working-class women. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 45(7), 1061-1073. <https://doi.org/10.1177/0022022114534768>
- Strazdins, L., D'Souza, R. M., Lim, L. L. Y., Broom, D. H., & Rodgers, B. (2004). Job strain, job insecurity, and health: Rethinking the relationship. *Journal of Occupational Health Psychology*, 9(4), 296-305. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.9.4.296>
- Su-Russell, C., & Russell, L. T. (2021). Maternal autonomy support and children's social competencies, academic skills, and persistence: Social determinants and mediation.

Journal of Child and Family Studies, 30(3), 757-770. <https://doi.org/10.1007/s10826-020-01869-0>

Troy, A. S., Ford, B. Q., McRae, K., Zanolia, P., & Mauss, I. B. (2017). Change the things you can: Emotion regulation is more beneficial for people from lower than from higher socioeconomic status. *Emotion*, 17(1), 141–154. <https://doi.org/10.1037/emo0000210>

Turner, R. J., & Avison, W. R. (2003). Status variations in stress exposure: implications for the interpretation of research on race, socioeconomic status, and gender. *Journal of Health and Social Behavior*, 44(4), 488–505. <https://doi.org/10.2307/1519795>

Van Der Kaap-Deeder, J., Soenens, B., Mabbe, E., Dieleman, L., Mouratidis, A., Campbell, R., & Vansteenkiste, M. (2019). From daily need experiences to autonomy-supportive and psychologically controlling parenting via psychological availability and stress. *Parenting*, 19(3), 177-202. <https://doi.org/10.1080/15295192.2019.1615791>

Vasquez, A. C., Patall, E. A., Fong, C. J., Corrigan, A. S., & Pine, L. (2016). Parent autonomy support, academic achievement, and psychosocial functioning: A meta-analysis of research. *Educational Psychology Review*, 28(3), 605-644. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9329-z>

Webster-Stratton, C. (1990). Stress: A potential disruptor of parent perceptions and family interactions. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19(4), 302-312. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp1904_2

Yavorsky, J. E., Kamp Dush, C. M., & Schoppe-Sullivan, S. J. (2015). The production of inequality: The gender division of labor across the transition to parenthood. *Journal of Marriage and Family*, 77(3), 662-679. <https://doi.org/10.1111/jomf.12189>

Zussman, J. U. (1980). Situational determinants of parental behavior: Effects of competing cognitive activity. *Child Development*, 51(3), 792-800. <https://doi.org/10.2307/1129466>

Figure 1. *Proposed Mediation Model*

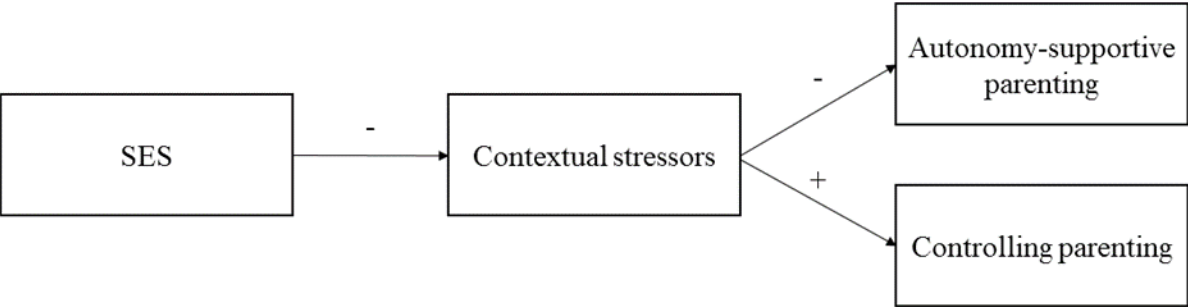


Table 1. Means, Standard Deviations and Correlations Among Variables in Main Analyses

Variable	Mean	SD	1	2	3	4
1. SES	-0.02	0.82				
2. Stressors	1.68	0.37	-0.08			
3. Autonomy-supportive parenting	3.35	0.43	0.10	-0.23**		
4. Controlling parenting	1.88	0.44	-0.19*	0.16†	-0.27***	
5. Child age	11.00	1.50	-0.19*	-0.10	-0.01	0.03
6. Child sex (1 = girl, 2 = boy)	1.45	0.50	-0.02	-0.04	-0.10	0.22**

Notes. † $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

Table 2. Means, Standard Deviations and Correlations between Stressors and SES

Stressor	Mean	SD	SES
Difficulty dealing with modern technology	1.308	0.540	-0.345***
Immigration-related issues	1.141	0.446	-0.269***
Poor living conditions	1.372	0.738	-0.249**
Being let down or disappointed by friends	1.827	0.729	-0.224**
Cash-flow difficulties	1.801	0.790	-0.217**
Social isolation	1.231	0.543	-0.205**
Conflict with friends(s)	1.192	0.497	-0.191*
Lower evaluation of your work than you hoped for	1.744	0.879	-0.193*
Having to move/being evicted	1.224	0.563	-0.173*
Having your trust betrayed by a friend	1.429	0.790	-0.171*
Important financial problems	1.391	0.724	-0.158*
A lot of responsibilities	3.192	0.828	0.285***
Too many things to do at once	3.122	0.897	0.272***
Experiencing high levels of noise	1.897	0.844	0.183*
Conflict in your immediate family	1.551	0.747	0.165*

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

Table 3. Means, Standard Deviations and Correlations Among Variables in Supplementary Analyses

Variable	Mean	SD	1	2	3	4
1. SES	-0.02	0.82				
2. Lower-SES stressors	1.42	0.37	-.376***			
3. Higher-SES stressors	2.44	0.59	.322***	.328***		
4. Autonomy-supportive parenting	3.35	0.43	.104	-.259***	-.044	
5. Controlling parenting	1.88	0.44	-.187*	.181*	.014	-.274***

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

Article 2

Disentangling the Associations Between Socioeconomic Status, Child Risk Factors and Parenting in the Guided Learning Domain

Authors' contributions:

Laurence Labelle: literature review, conceptualization of the study, data coding, interpretation of the results, writing of the manuscript

Jean-Michel Robichaud: statistical analyses, revision of the manuscript

Hali Kil: statistical analyses, revision of the manuscript

Mérodie Roy: data coding

Juliette Laurendeau: data coding

Amy-Lee Normandin: data coding

Sophie Parent: conceptualization of the study, collection of the data, interpretation of the results, revision of the manuscript

Jean Séguin: conceptualization of the study, collection of the data

Mireille Joussemet: revision of the manuscript

Geneviève A. Mageau: conceptualization of the study, interpretation of the results, revision of the manuscript

Disentangling the Associations Between Socioeconomic Status, Child Risk Factors and
Parenting in the Guided Learning Domain

Laurence Labelle

Department of Psychology, Université de Montréal, Canada

Jean-Michel Robichaud

Department of Psychology, Université de Moncton, Canada

Hali Kil

Department of Psychology, Simon Fraser University, Burnaby, Canada

Mélodie Roy, Juliette Laurendeau, Amy-Lee Normandin,

Department of Psychology, Université de Montréal, Canada

Sophie Parent

School of Psychoeducation, Université de Montréal, Canada

Sainte-Justine Hospital Research Center, Montréal, Canada

Jean Séguin

Department of Psychiatry and Addictology, Université de Montréal, Canada

Sainte-Justine Hospital Research Center, Montréal, QC, Canada

Mireille Joussemet, Geneviève Mageau

Department of Psychology, Université de Montréal, Canada

Author Note

The *Fonds de recherche du Québec – Société et culture* (FRQSC) and the Social Sciences and Humanities Research Council of Canada (SSHRC) funded and facilitated this research

through, respectively, a doctoral scholarship to the first author and a grant to the seventh author.

Correspondence concerning this article should be addressed to Laurence Labelle C/O Geneviève A. Mageau, Ph.D., Département de psychologie, Université de Montréal, C.P. 6128, Succursale Centre-Ville, Montréal, Québec, H3C 3J7. Email: laurence.labelle.2@umontreal.ca or g.mageau@umontreal.ca

Abstract

Research on risk factors of suboptimal parenting in guided learning settings often points to parental socioeconomic status (SES) as a predictor of key parenting dimensions. This association may be misestimated however, for research has yet to consider thoroughly the potential confounding effect of child characteristics that are also related to SES and parenting. The present prospective study addressed this issue by examining how SES, child temperament, and child competence uniquely relate to observational assessments of parenting practices during a challenging guided-learning task. We also conducted latent profile analyses to assess how SES and child risk factors co-occur to predict parenting. Participants were 192 mother-child dyads recruited as part of a broad longitudinal study. We collected indicators of SES (i.e., maternal education at 5 months and family income at 42 months), child temperament at 18 months, child competence at 42 months and observational data of parenting at 48 months. Results first showed that, when adjusting for the effects of child temperament and competence, SES was associated with fewer parenting dimensions than it did in correlational analyses (i.e., only a negative relation remained with parental affiliation behaviors). In contrast, child temperament and competence were central predictors of key parenting components. Latent profile analyses then revealed that families scoring high on all risk factors (i.e., lower-SES mothers paired with a child who displays less competence and a more difficult temperament) used the least optimal parenting practices during mother-child interactions. These findings highlight the importance of accounting for confounding and co-occurring risk factors while assessing antecedents of parenting. Theoretical and practical implications for these findings are discussed.

Keywords: child competence, child temperament, guided learning domain, parenting, risk profiles, socioeconomic status

Résumé

Les recherches portant les facteurs de risque des pratiques parentales sous-optimales en contexte d'apprentissage guidé auraient démontré à plusieurs reprises que le statut socioéconomique (SSE) des parents s'avère un prédicteur important de ces pratiques. Cette association a pu toutefois être surestimée, puisque la recherche antérieure n'aurait pas considéré l'effet confondant des caractéristiques de l'enfant qui peuvent être liées à la fois au SSE et aux pratiques parentales. La présente étude, de nature prospective, tente de parer à cette limite en examinant comment le SSE, le tempérament de l'enfant et son niveau de compétence peuvent être liés de manière unique aux pratiques parentales observées durant une tâche d'apprentissage guidé. Des analyses de profils latents ont également été conduites afin d'observer comment les risques liés au SSE et aux caractéristiques de l'enfant peuvent survenir simultanément pour ensuite prédire les pratiques parentales. Cent quatre-vingt-douze (192) dyades mère-enfant, recrutées à travers un projet de recherche longitudinal, ont participé à cette étude. Les indicateurs de SSE ont été collectés à 5 mois (éducation de la mère) et 42 mois (revenu familial), le tempérament de l'enfant à 18 mois, le niveau de compétence de l'enfant à 42 mois et, finalement, les pratiques parentales ont été observées en laboratoire alors que l'enfant avait 48 mois. Les résultats ont premièrement démontré que le SSE était associé à un moins grand nombre de dimensions de pratiques parentales que lors des analyses corrélationnelles en ajustant pour l'effet du tempérament et du niveau de compétence de l'enfant (c.-à-d., le SSE devenait seulement associé aux pratiques d'implication bienveillante après ajustement). À l'opposé, le tempérament et le niveau de compétence de l'enfant sont apparus centraux dans la prédiction des pratiques parentales en contexte d'apprentissage guidé. L'analyse de profils a ensuite révélé que les familles marquées par de hauts taux de risque (c.-à-d., les mères au SSE plus faible avec un enfant présentant un tempérament plus difficile et un niveau de

compétence moindre) étaient codées comme présentant les pratiques parentales les moins favorables. Cette étude souligne l'importance de considérer les facteurs confondants lors de l'examen des antécédents des pratiques parentales. Les implications théoriques et pratiques de ces résultats sont discutées.

Mots-clés : compétence de l'enfant, domaine de l'apprentissage guidé, pratiques parentales, profils de risque, statut socioéconomique, tempérament de l'enfant

Disentangling the Associations Between Socioeconomic Status, Child Risk Factors and Parenting in the Guided Learning Domain

The accumulation of adult-child interactions leading to the internalization of societal norms and values is called the socialization process (Grolnick, 2003). To be successful, this process requires adults to adjust their practices and goals to the domain of socialization in which they intervene (Grusec & Davidov, 2010). In the guided learning domain of socialization, adults are required to interact with children in a way that actively supports learning. More specifically, they act as teachers and mentors, helping children gain mastery, problem-solve, and acquire relevant cognitive and socioemotional skills (Grusec & Davidov, 2010). In early childhood, much of toddlers' mastery and problem-solving efforts occur under the supervision of parents (Rogoff, 1990) such that parents are entrusted with the goals of cultivating their children's skills and capacity to solve problems independently while meeting their other needs (Wood & Wood, 1996).

Parenting research has shown that parents are not equally likely to achieve such goals in guided-learning interactions (Grolnick et al., 2002; Van Bakel & Riksen-Walraven, 2002). Indeed, several risk factors can impact the quality of parental involvement in such settings. Elucidating the role played by these risk factors is crucial, as such knowledge constitutes the foundation on which interventions aiming to prevent parents' usage of detrimental practices may be built. One well-studied potential antecedent of parenting disparities is the stress and inequalities that are typically associated with different socioeconomic statuses (SES). A substantial body of research indeed suggests that raising children in low-SES contexts brings about more severe stressors for parents (e.g., Labelle et al., 2022), which in turn tend to reduce psychological resources that otherwise could be dedicated to parenting (Conger et al., 2010), ultimately reducing parenting quality (e.g., Carr & Pike, 2012; Diercks et al., 2021).

Though informative, bodies of research linking SES to suboptimal parenting are limited by the fact that they typically overlooked the role that co-occurring (and thus potential confounding) child risk factors may play in this relation. In guided-learning contexts in particular, key child characteristics such as child difficult temperament and poor task competence are essential to consider, as they are robustly associated with both lower SES and suboptimal parenting (e.g., Andreadakis et al., 2020; Robichaud et al., 2019). In this present study, we aimed to extend the literature on the SES-parenting linkage by focusing on guided-learning settings and by considering the role of these putative child risk factors.

High-Quality Parenting in the Guided Learning Domain

Parenting research conducted in guided-learning settings has found that the quality of parental involvement, rather than its quantity, is the most direct predictor of child development (Dumont et al., 2014). Substantial evidence has also accumulated to suggest that high-quality parental involvement encompasses three key components (Grolnick, 2009): (1) affiliation, (2) structure, and (3) autonomy support (paired with the absence of controlling practices).

Parental affiliation (also called warmth) is defined as parental provision of a supportive and caring interpersonal involvement (Schaefer, 1959). In guided-learning settings, parents show affiliation when they express a combination of affection and positive emotions toward the child, as well as pay attention to their child's emotions and interests (Eisenberg et al., 2010). Affiliation in such settings is positively linked to several child outcomes, including greater social, emotional, communicative, and cognitive competence (Landry et al., 2006) as well as relevant behavioral indicators of socialization (Blandon & Volling, 2008).

Parental structure refers to the degree to which parents organize their children's environments to promote mastery and effectiveness (Grolnick & Pomerantz, 2009; Reeve, 2002).

Structuring parents thus provide children with sufficient help so that they may engage in the task and develop their confidence in their abilities (Reeve et al., 2004). In guided-learning settings, parents may provide structure in various ways. First, they may offer *feedback* to help children orient their behavior and feel competent. Second, they may offer *guidance* to scaffold child skill development. According to recent writings (Mageau & Joussemet, 2022), parental guidance (or scaffolding; Wood et al., 1976; Vygotsky et al., 1978) should be distinguished based on whether it is solicited by the child (e.g., cued by expressed difficulties or incapacity to move forward) or not (i.e., tailored to the child's difficulties but offered without prompt) as children would appraise guidance differently. It has been suggested that compared to non-solicited guidance, the solicited one would support children's autonomy in addition to their competence (Mageau & Joussemet, 2022).

Finally, parental autonomy support refers to behaviors that promote child volitional functioning (Soenens et al., 2007). As such, parents show autonomy support through behaviors that are (1) empathic, (2) supportive of child active participation in decision making or problem solving, (3) and/or informational (Mageau & Joussemet, 2022). In the guided learning domain, such behaviors include the acknowledgement of child feelings and the allocation of time for self-paced learning (Reeve, 2002). *Solicited* guidance, just described as an integral part of structure, is also crucial to support children's agency in guided-learning contexts (Mageau & Joussemet, 2022). Autonomy-supportive parents thus create opportunities for children to be active agents in their learning, which in turn promotes intrinsic motivation (Deci et al., 1993), creativity (Grolnick et al., 2002), task engagement (Doctoroff & Arnold, 2017) and ultimately the development of key executive functions (Matte-Gagné et al., 2015).

To be autonomy-supportive, parents also need to refrain from using controlling behaviors. Parenting behaviors are deemed controlling when they are pressurizing, intrusive and domineering (Grolnick & Pomerantz, 2009). In guided-learning settings, controlling behaviors may be distinguished based on whether they relate to task completion (i.e., controlling involvement; Grolnick et al., 2014) or to the emotional experience of children (i.e., psychological control; Barber, 1996). Controlling involvement thus refers to actions or verbalizations that ultimately increase children's speed of completion or pressure them to do specific actions (e.g., directing, taking over the task, imposing their approach to problem solving). Parenting practices that instead constrain, invalidate, and manipulate children's psychological experience and expression are defined as psychological control (Barber, 1996). Psychological control thus includes behaviors such as performance pressures, criticisms, invalidation of feelings, conditional regard, threats, and shaming (Grolnick & Pomerantz, 2009). According to research, controlling involvement is detrimental to children notably because it puts them in a position of passive recipients rather than active participants in the learning process (Landry et al., 2000; Neitzel & Stright, 2003) and simultaneously fosters a sense of incompetence (Grolnick et al., 2009). Psychological control, though less frequent than other behaviors in the context of guided learning (Robichaud et al., 2019), also severely and negatively impacts child learning and development. For example, it tends to orient children's focus on adult approval and internal distress rather than on the learning process itself, thereby hindering autonomy, attention and deep learning (Grolnick et al., 2002).

In sum, studies examining high-quality parental involvement in guided-learning settings should consider the extent to which parents show affiliation, structure (i.e., feedback, non-solicited, and solicited guidance), and autonomy support while also avoiding controlling behaviors (i.e., controlling involvement and psychological control). In the present study, we use this theory-

driven framework and investigate each of these seven components separately (see Table 1 for conceptual definitions of parenting components).

Risk Factors for Suboptimal Parenting in the Guided Learning Domain

In addition to having defined what is high-quality involvement in the guided learning domain and studied how it may foster positive child outcomes (Grolnick, 2009; Grusec & Davidov, 2010), parenting research has also found that providing such high-quality involvement is far from easy for parents, even for those who are well-aware of best practice recommendations. Indeed, conceptual models identifying risk factors of detrimental practices suggest that beyond parents' own characteristics, several types of pressure may impair the quality of their involvement with their children (Belsky, 1984). These pressures may originate from "above" (i.e., contextual factors) or "below" (i.e., child characteristics; Grolnick, 2003).

Focusing first on contextual factors, studies have often examined how a low socioeconomic status (SES) may impact parents' capacity to behave optimally. Typically operationalized based on family income and parental education (Duncan et al., 2015), low SES is characterized not only by a chronic lack of material and financial resources, but also by unstable living conditions, social stigma, and a host of other obstacles that cause negative affect and stress (Haushofer & Fehr, 2014). Parents with low SES thus often need to maneuver those persistent, severe, and basic need-threatening stressors. Such stressors in turn create a context in which the parental role is more challenging and resulting parent-child interactions may not reflect actual aptitudes of parent (Labelle et al., 2022; Maholmes & King, 2012). A substantial body of research conducted in guided-learning settings has indeed linked lower SES with fewer instances of affiliation (e.g., Leerkes et al., 2011), structuring behaviors (e.g., Carr & Pike, 2012; Thompson et al., 2016), and

autonomy support (e.g., Harvey et al., 2016; Joussemet et al., 2005), as well as with greater instances of controlling behaviors (e.g., Emmen et al., 2013; Herbers et al., 2017).

One limitation of this valuable body of literature stems from the fact that it has seldom considered the contribution of co-occurring child characteristics in parents' adoption of suboptimal behaviors during guided-learning interactions. Yet, child characteristics that influence the way children cope with task-related challenges or react to parental guidance are likely to shape their parents' responses in these situations, such that the SES-parenting link may have been overestimated. Specifically, theoretical writings suggest that children's difficult temperament (i.e., high reactivity, frequent negative affect and low self-regulation; Bates & Pettit, 2007) and poor task competence, manifested through more frequent negative child reactions and struggles during guided-learning tasks, can elicit distress in parents (e.g., irritation, worry) and, in turn, prompt parental behaviors aimed at alleviating that distress (Grolnick, 2003). For instance, parents may anticipate, and pre-emptively manage, negative child reactions to the task, by either offering excessive guidance or pressuring the child into compliance. Alternatively, parents may disengage from the interaction if task completion seems elusive. In all cases, such reactions to parental distress may prevent parents from behaving optimally in the presence of challenging child characteristics (Grolnick et al., 2007; Pomerantz & Eaton, 2001). Research has supported these propositions in showing that child difficult temperament and poor task competence are related to more controlling parenting behaviors and occasionally a lack of parental structure in guided-learning situations (e.g., Gauvain & Fagot, 1995; Grolnick et al., 2002; Perez & Gauvain, 2005; Robichaud et al., 2019).

Taken together, the reviewed evidence suggests that low SES, but also child difficult temperament and low competence, each constitutes a risk factor for parental involvement of poorer

quality during guided-learning interactions. Yet as mentioned, research has yet to consider thoroughly the unique contribution of SES and these child factors in parenting quality. This limitation is important to address because all these contributing factors tend to co-occur, such that their associations to parenting quality may be highly confounded. For example, previous reports have suggested that lower-SES parents may be especially reactive to children's temperament (Jenkins et al., 2003; Padilla et al., 2020). There is also evidence that children raised in families with lower SES tend to show poorer cognitive skills (e.g., Lee & Burkham, 2002; Reardon, 2011) and hence may struggle to a greater extent during guided-learning tasks. Thus, to clarify the relative contribution of each risk factor, it is imperative to assess their association with parenting quality simultaneously.

Parenting quality could also result from complex interactions between contextual and child factors, such as SES, child temperament and competence (Belsky, 1984). Notably, available evidence suggests that the accumulation of risk factors could play a major role in predicting parenting quality (Evans et al., 2013) as it may be increasingly hard, if not impossible, to resist the urge to adopt suboptimal parenting behaviors when pressure builds up. Thus, while parents may counter the detrimental impact of a single risk factor on their parenting, experiencing two or more risk factors concurrently may well lead to impaired parental involvement (Trentacosta et al., 2008). Therefore, in addition to examining the unique contribution of each risk factor, exploring the specific conditions under which the co-occurrence or accumulation of these risk factors may hinder parenting quality during guided-learning interactions is warranted.

Present Research

The overarching goal of this study was thus to expand research on antecedents of parenting in guided-learning settings by disentangling the relations between three key risk factors (i.e., SES,

child temperament, and child competence) and seven theory-driven parenting components (i.e., affiliation, feedback, non-solicited guidance, solicited guidance, autonomy support, controlling involvement and psychological control) in these parent-child interactions. To do so, we used a rigorous multi-informant prospective design in which we measured each risk factor at developmentally appropriate time points and then assessed the quality of parental involvement during mother-child guided-learning interactions when children were 4 years old.

Our primary aim was to examine the independent relations between each risk factor and each parenting component within a single multivariate regression. As a secondary objective, we explored how risks associated with SES, child temperament and child competence tended to cumulate and interact to predict parenting quality. To attain this secondary aim and because results with three interacting variables are notoriously difficult to interpret, we relied on person-centered analyses. This type of analyses has proven particularly useful to assess interactions between multiple risk factors and their relations to other variables (Cicchetti, 1993), in addition to providing insights into the heterogeneity of risk factors typically experienced within families. We thus investigated the risk profiles that characterized our sample of families, based on their SES, their child temperament and child competence, and explored how these profiles differed across the seven key parenting components.

Given that no prior study had looked at the independent associations between our proposed risk factors and theory-driven parenting dimensions, our hypotheses were tentative. Regarding our primary objective, we first expected to observe fewer relations between SES and parenting quality when examining the contributive role of child characteristics simultaneously, compared to examining them with correlational analyses. We also expected that more challenging child characteristics (i.e., more difficult child temperament and lower child competence) would be

associated with poorer quality of parental involvement (i.e., less affiliation, feedback, non-solicited guidance, solicited guidance, and autonomy support but more controlling involvement and psychological control). Regarding our secondary objective, we first expected to identify a relatively small number of risk profiles, given the documented associations between the assessed risk factors. We also expected that profiles characterized by higher levels of cumulative risk would be associated with poorer quality parenting, compared to profiles characterized by lower risk.

Method

Participants

A total of 192 French-speaking families participated to our study. These participants were recruited through a broader longitudinal study on child development (Santé Québec, 1997). This broader study included 1000 French-speaking and English-speaking families from urban areas and varied socioeconomic backgrounds who were randomly selected from the birth registry of the province of Quebec, Canada, from 1996 to 1997. Among these, 572 accepted to complete a first data collection at age 5 months. To be included in the present study, families were required to (1) live in the greater Montreal urban area have, (2) be eligible to participate in laboratory observations when targeted children were 4 years old ($N_{\text{remaining}} = 293$), and (3) have accepted to do so ($N_{\text{remaining}} = 192$). Participants were all mothers and their targeted child. In our final sample, 56.4% of children were girls. Regarding education, 9.4% of mothers had not completed high school, 30.7% had a university degree, 20.6% had a yearly family income under 30 000 CAD and 5.1% were single parents. Regarding ethnicity, 96.9% were Caucasian. Comparing mothers who accepted to participate in the laboratory observations with those who declined revealed no difference on any sociodemographic variable (i.e., mother education, family income, maternal age at first child, family composition, child sex), all $ps \geq .24$.

Procedure

Participating mothers were first interviewed at home when their targeted child was 5 months old and then filled out questionnaires annually until, in the case of our present study, children were 48 months of age. Specifically, the mother's education level was assessed at 5 months, child temperament at 18 months, family income and child competence at 42 months, and parenting at 48 months. When children were 48 months, mother-child dyads visited the laboratory to participate in filmed joint activities, including the guided-learning *Mystero* task (Lyons & Lyons, 1999). Informed parent consent was obtained at the first assessment and renewed at each follow-up. The University of Montreal, the Louis-Hippolyte Lafontaine, and the CHU Ste-Justine Research Center ethics committees approved this project.

Mystero Task

The *Mystero* task required participants to associate numbers with images that are depicted on a problem board. The problem board was a 3 x 3 matrix of squares, for a total of 9 squares. Except for the square in the middle of the board, each square contained an image that referred to a specific number ranging from 1 to 9. Specifically, these images depicted (1) objects that can be counted, (2) socio-cultural representations of numbers (e.g., a hand showing two fingers), (3) numeric symbols in different calligraphies, or (4) more ambiguous hints (e.g., a square, which has four sides). The square in the middle of the board depicted a question mark and represented the *Mystero* number (i.e., the number ranging from 1 to 9 that could not be associated with any of the 8 other images). The goal of the task was thus to place each numbered chip on the appropriate square to find the remaining number. This task required skills that were yet to be mastered by 48-month children, including counting skills, cardinality skills and the ability to recognize written numbers. As a result, children needed the help of an adult to complete it (Rioux et al., 2020).

Upon administration, dyads were seated at a table and their interactions were filmed. The experimenter first provided instructions on how to complete the task along with an example from the board that children had to complete. Given the task's difficulty level, mothers were asked to help their child completing the task like they normally would at home. The experimenter then stepped out of the room to let participants complete the activity. No time constraint was given. On average, dyads completed the board in 3 minutes and 35 seconds ($SD = 1m31s$).

Measures

SES

To obtain an indicator of family SES, we assessed mothers' level of education and family income. Mothers' education was rated on a 7-point scale that listed different highest completed certification (ranging from 1 = elementary school to 7 = graduate school). Family income (before taxes) was measured using an 8-point scale (ranging from 1 = less than 5 000 CAD to 8 = 80 000 CAD and higher). We assessed education level when children were 5 months but waited at 42-months to assess family income (so that mothers would not be on maternity leave). Given the high correlation ($r = .52$) between maternal education and family income, we standardized the two variables and averaged them, thereby yielding a global index of maternal SES.

Child Temperament

Child temperament was assessed at 18 months using the 7-item "difficult temperament" subscale of the Infant Characteristics Questionnaire (ICQ; Bates et al., 1979). Using a 7-point scale, mothers were asked to rate how frequently their child behaved in various ways that depicted a difficult temperament (e.g., "In general, how much does your child cry or fuss?"). Higher scores on this scale thus indicated a more difficult temperament. Reliability for this scale was satisfactory, $\alpha = .78$.

Child Competence

To obtain a proximal indicator of child competence at the Mystero task (Giguère, 2009), we used measures of child non-verbal and verbal cognitive abilities obtained in a structured laboratory setting when they were 42 months. To assess non-verbal cognitive abilities, we used the standardized block design from the Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence (WPPSI-R; Wechsler, 1989). To assess verbal cognitive abilities, we used the Peabody Picture Vocabulary Test - Revised (PPVT-R; Dunn et al., 1993). Both scores were significantly correlated ($r = .37, p < .001$) and were thus standardized and averaged to create a global score of child competence.

Coded Parenting Practices

We coded mothers' behaviors during the Mystero task to obtain an in-depth behavioral analysis. To do so, a panel of five researchers first identified a list of 47 potential behaviors of interest. This list was created based on (1) previous coding systems of parental affiliation (Eisenberg et al., 2010), structure (i.e., Robinson & Eyberg, 1981), and autonomy-supportive vs. controlling behaviors (i.e., Laurin & Joussemet, 2017; Robichaud et al., 2019; Whipple et al., 2011), as well as (2) past literature and validated scales on parental affiliation, structure, autonomy support, and controlling behaviors (e.g., Barber, 1996; Farkas & Grolnick, 2010; Mageau et al., 2015; Ratelle et al., 2017; Reeve, 2009). As discussed, we categorized the 47 parenting behaviors into seven components, each tied to a key parenting dimension. First, we grouped *affiliation* behaviors in a single category. Second, we divided structure behaviors into three broad categories, namely *feedback*, *non-solicited guidance*, and *solicited guidance*, based on Mageau and Joussemet's (2022) recommendations. To be solicited, guidance needed to be tailored to children's difficulties and prompted by children's request for assistance (verbally or non-verbally). If children

were otherwise engaged in the task, guidance that was tailored to children's difficulties and non-controlling was coded as non-solicited. Third, we grouped all non-structure-related *autonomy-supportive* behaviors in a distinct category. Finally, we created two categories of controlling behaviors, namely *controlling involvement* and *psychological control*. *Controlling involvement* behaviors were coded when mothers provided help concerning the task in an intrusive and pressuring manner. *Psychological control* behaviors were coded when mothers used more covert and harsher forms of parental pressures that were not necessarily related to the content of the task. All 47 behaviors were thus categorized into one of seven key parenting components, namely *Affiliation*, *Feedback*, *Non-solicited guidance*, *Solicited guidance*, *Autonomy support*, *Controlling involvement*, and *Psychological control* (see Supplement A for the list of all items initially included in each component and examples of such behaviors).

Four graduate students in clinical psychology, including the first author of this paper, underwent coding training with the principal investigator. They then reviewed and tested the initial coding grid on selected videos ($n = 5$). Once the coding scheme was piloted and refined, they each coded one-fourth of the videos as the main coder, in addition to coding (1) 8 videos together at different time points to foster interrater reliability and (2) 5 to 8% of other videos as an interrater to test reliability. As a result, 26.5% of the interactions were coded twice for interrater reliability. To ensure good psychometric properties of the coding, all videos were randomly assigned to coders, and all coders were blind to their status as first or interrater coder. To maintain a common understanding of the coding grid (Chorney et al., 2015), coders also met at different time points to debrief the rating process.

To code each identified behavior during the Mystero task, we used a time-sampling coding scheme. We chose this method because it is more robust to halo effects and other rater bias than

other, more global, coding schemes (Aspland & Gardner, 2003). Specifically, we divided each mother-child interaction during the Mystero task into 30-second time segments for coding, thereby allowing both sensitivity and accuracy in the behavioral coding of maternal practices. For each 30-second time segment, coders rated the occurrence of the 47 identified behaviors. If one of the behaviors occurred at least once during the segment, it received a score of 1 for that segment. If the behavior did not occur, it received a score of 0. We then used the scores of each behavior to create global scores for the task. For each behavior, we summed all recorded scores and divided them by the number of recorded 30-second segments (while adjusting for the fact that the last segment ranged between 1 and 30 seconds). This yielded proportion scores ranging from 0 to 1, where mothers scoring 0.5 on a given behavior indicates that they used that behavior at least once in 50% of the recorded 30-second time segments. We then standardized these proportion scores for each coder to control for potential biases related to coders' individual differences. These final standardized z-scores are thus adjusted for any differences in each coder's mean level (each coder has a mean of 0) and indicate that mothers scoring 0 on a given behavior have a proportion score on that behavior that is equal to the average proportion score of mothers, regardless of who coded their videos.

To be retained for further analyses, each of the 47 behaviors needed to meet two inclusion criteria. First, its ICC had to be higher than .4 (Cicchetti, 1994). Second, it needed to have occurred at least once throughout the Mystero task in at least 10% of the families. This resulted in 21 behaviors being excluded from further analyses, either because of low ICC ($n = 2$), low occurrence ($n = 12$), or both ($n = 7$). The final coding system thus assessed the seven parenting components based on 26 coded behaviors, with the number of behaviors ranging from 3 to 5 behaviors per component. Intra-class correlations for each parenting component showed moderate to excellent

inter-rater agreement (ICC = .57 to .91), which supports the overall reliability of our coding system (Cicchetti, 1994; Koo & Li, 2016; see supplement B for the ICC of all behaviors.)

Plan of Analyses

Preliminary Analyses

For our preliminary analyses, we first ensured that all variables were adequately distributed. To do so, we transformed any outliers into scores no further than 3.29 standard deviations below/above the mean and then verified if the (adjusted) variables were normally distributed (i.e., kurtosis and skewness $\cong |1|$). To determine whether we would include child sex as a covariate, we examined its correlation with all outcome variables. Provided that child sex correlated with at least one outcome variable, we intended to include it as a covariate. We did not consider child age as a potential covariate given that all home visits were conducted at 48-months.

Main Analyses

For our main analyses, we first conducted Structural Equation Modeling (SEM) to examine the independent roles of SES, child temperament, and child competence in parenting quality. To do so, we examined the associations between the three risk factors and each parenting component within a single model (i.e., affiliation, feedback, non-solicited guidance, solicited guidance, autonomy support, controlling involvement, and psychological control). To estimate the statistical significance of our parameters, we intended to use the Maximum Likelihood (ML) estimator (or its robust MLR variant if variables were non-normally distributed). To handle missing data, we used Full Information Maximum Likelihood (FIML).

Exploratory Analyses

For our exploratory analyses, we conducted latent profile analyses (LPA) to assess our sample's profiles of family SES, child temperament, and child competence. LPA is a data-driven

process that determines profiles of responses based on similar patterns of responding while accounting for conditional probabilities of an individual's membership in each profile. In the present work, standardized scores of SES, child temperament and child competence were used as indicator variables. Models with two to six profiles were examined for model fit. Models that showed smaller values of the Akaike Information Criterion (AIC), Bayesian Information Criterion (BIC), and sample size adjusted BIC (aBIC), model entropy closer to 1.00, and significant Vuong-Lo-Mendell-Rubin Likelihood Ratio Test (VLMR LRT) at $p < .05$ were considered better fitting (Ferguson et al., 2020). Interpretability of profiles and size of the smallest emerging profile were also considered in determining the best fitting model.

Next, profiles derived from the LPA were compared on the observed parenting components. We used the 3-step method for comparisons (Asparouhov & Muthén, 2014), as this method accounts for the conditional probability of membership across all profiles for each individual when comparing profiles. Chi-square (χ^2) tests, independently conducted for each parenting component, are reported for the 3-step method. A Bonferonni adjustment to the p -value threshold was applied for multiple comparisons, with significance set at $p < .017$ for each comparison for a 3-profile solution.

Results

Preliminary Analyses

After adjusting outliers, the distribution of all (adjusted) variables of interest were either normal or near-normal (all kurtoses $\leq |3.14|$, all skewnesses $\leq |1.59|$), with the exception of psychological control which was severely non-normal (kurtosis = 7.39, skewness = 2.27). This confirmed our choice of using the MLR estimator.

Correlations between all variables are presented in Table 2. Correlations first revealed that mothers who demonstrated more affiliation also tended to provide more feedback, solicited guidance, and autonomy support, and to show less controlling involvement. Mothers who provided more feedback tended in turn to provide more non-solicited guidance, while using less controlling involvement and psychological control. Coded autonomy support behaviors were positively related to solicited guidance, and both of these parenting components were negatively related to non-solicited guidance and controlling involvement. Finally, controlling involvement and psychological control were positively correlated. This pattern of correlations supports the validity of our coding system, showing stronger correlations among akin components (e.g., autonomy support with solicited guidance, feedback with non-solicited guidance, or controlling involvement with psychological control). All correlations were also below $|.48|$, which suggests that each parenting component captures a unique aspect of parenting in the guided learning domain.

As for the antecedents, we found that mothers with lower SES tended to have children who displayed lower competence and perceived their children as having a more difficult temperament. Coherently, children with lower competence ratings were also perceived by their mothers as having a more difficult temperament. This pattern of correlations suggests the potential co-occurrence of these risk factors, thereby confirming our choice of examining their potential impact on parenting quality simultaneously.

Correlations between predictors and outcomes revealed several statistically significant relations. First, mothers with lower SES were coded as demonstrating less affiliation and autonomy support, while demonstrating more psychological control. In contrast, mothers who rated their children as having a more difficult temperament were coded as demonstrating less affiliation and providing less feedback and non-solicited guidance. Finally, mothers of children displaying lower

competence were coded as providing less affiliation and autonomy support while demonstrating more controlling involvement and psychological control. Correlations also revealed non-significant relations between child sex and coded parenting behaviors. We thus did not include child sex as a covariate in our main analyses.

Main Analyses

All main effects of SES, child temperament, and child competence on all seven coded parenting behaviors were previously observed in correlations, though fewer links reached statistical significance (see Figure 1 for an overview). First, mothers with lower SES were coded as demonstrating less affiliation, $\beta = .20, p = .004$. Second, mothers who previously described their child as having a more difficult temperament were coded as providing less feedback, $\beta = -.17, p = .005$, less non-solicited guidance, $\beta = -.11, p = .030$, and (marginally) less affiliation, $\beta = -.12, p = .083$, during the guided learning task. Third, children rated as more competent had mothers who provided less controlling involvement, $\beta = -.18, p = .003$, (marginally) more autonomy-supportive behaviors, $\beta = .18, p = .051$, and (marginally) less psychological control, $\beta = -.07, p = .078$, during the task.

Exploratory Analyses

Latent Profiles

Model fit statistics for the 2- to 4-profile solutions are shown in Table 3. The 5- and 6-profile solutions could not converge and were thus not included in the table or examined further. However, in both the 5- and 6- profile solutions, the smallest profile contained less than 5% of the sample, which would have been deemed too small for interpretation. AIC and aBIC decreased with each added profile, while BIC increased with each added profile. Entropy was highest at the 4-profile solution. VLMR LRT was significant at the 2-profile solution, suggesting that exploring

data-driven heterogeneity was valid based on the data. Further, VLMR LRT was significant for the 3-profile solution, suggesting this solution was more viable than the 2-profile solution. Based on these model fit statistics, the 3-profile solution was chosen for further analysis. Average latent profile probabilities ranged from .76 to .89 across the diagonal for the 3-profile solution.

In the 3-profile solution, depicted in Figure 2, the *Highest risk* profile (29.0%) was marked by high overall risk based on low SES, highly difficult temperament, and low child competence. The *Child-related risk* profile (32.9%) showed high SES, difficult child temperament, and moderate to high child competence. The *Lowest risk* profile (38.1%) was marked by least overall risk, with high SES, easy child temperament, and high child competence.

Profile Comparisons

Profile comparisons are depicted in Table 4. Overall, results showed that mothers in the *Highest risk* profile used the least optimal pattern of parenting practices, while those with the *Lowest risk* profile used the most optimal practices. Specifically, compared to mothers in the *Lowest risk* profile, mothers in the *Highest risk* profile demonstrated less affiliation, feedback, and autonomy support, as well as more controlling involvement and psychological control. Mothers in the *Child-related risk* profile showed better practices than those in the *Highest risk* profile, using more affiliation and autonomy support, but their practices were not as good as those in the *Lowest risk* profile, using less feedback and autonomy support. Mothers' usage of solicited and non-solicited forms of guidance did not differ across profiles.

Discussion

In the present study, we aimed to disentangle the associations between key parenting components used in the guided learning domain and SES, child temperament and child competence. To do so, we used a detailed coding system that captured nuanced distinctions

between affiliation, structure, autonomy support, and controlling behaviors. We also investigated the interaction effects of our three risk factors by identifying the most common risk profiles in our sample and examining how they differed across each parenting component. Overall, results revealed distinct associations between each risk factor and specific parenting components. They also revealed three risk profiles that were associated with different patterns of parenting behaviors. These findings are discussed in turn.

SES, Child Characteristics, and Parenting in the Guided Learning Domain

Our primary analyses first revealed that, when adjusting for potential confounding child risk factors, SES was positively associated with mothers' tendency to display affiliation towards their child during a guided learning task. This finding is consistent with past research showing that mothers from lower SES backgrounds are generally less overtly loving and affectionate towards their children (e.g., Maccoby & Kagan, 1980, McCarthy et al., 2003) and less emotionally supportive during guided-learning tasks (e.g., Leerkes et al., 2011; Zeytinoglu et al., 2019) than those from higher SES backgrounds. According to the family stress model (Conger et al., 2010), such an association may be mediated by the higher levels of stress generated by living in an unfavorable socioeconomic situation, which in turn is argued to limit parents' opportunities to express warmth within the parent-child relationships (e.g., Xing et al., 2019). Another explanation might be that lower-SES parents pursue goals that are less coherent with the expression of warmth during guided-learning interactions. In line with this idea, research has shown that lower SES parents generally attach more value to child conformity and obedience, compared to higher-SES parents (Luster et al., 1989). Lower-SES mothers might thus focus on parenting behaviors related to task completion, rather than considering the activity as an opportunity for closeness and affectionate interactions with their child.

Although correlation analyses suggested the presence of a link between SES, autonomy support, and psychological control, our main analyses revealed that these links did not hold when accounting for variations in child temperament and competence. These findings are important because they suggest that the relations between socioeconomic adversity and these parenting components may be reflections of the effects that child characteristics may have on these specific aspects of parenting. As such, our results raise the possibility that effective parenting may be more equally observed among families from different socioeconomic backgrounds than what may be assumed (Cooper, 2021), at least in low-to-moderate SES samples.

In addition to offering relevant insights into the associations (and lack thereof) between SES and parenting, our main analyses also shed light on the independent role that child risk factors may play in parenting quality when taking into account variations in family SES. Specifically, results showed that mothers who rated their children as having a more difficult temperament at 18 months provided less non-solicited guidance and less feedback at 48 months. Such results are in line with previous studies showing that child difficult temperament tends to prompt suboptimal parenting in guided-learning settings (e.g., Gauvain & Fagot, 1995; Perez & Gauvain, 2005). They also extend past findings by showing that child difficult temperament seems to hinder specifically more spontaneous forms of structure (i.e., feedback and non-solicited guidance). One interpretation for such results is that mothers who perceive their children as more difficult may limit their usage of spontaneous forms of structure because of their greater worry that such interventions could trigger negative reactions in their children. Thus, our findings suggest that child difficult temperament might not trigger *more* suboptimal parenting practices, but rather *subdue* parental structuring involvement. It thus appears that children with more difficult

temperament may be less likely to benefit from key structuring behaviors in guided-learning contexts.

In contrast, child competence was mostly associated with suboptimal practices. Indeed, mothers whose children were rated as less competent at cognitive tasks at 40 months tended to provide more controlling involvement (and potentially less autonomy support and more psychological control) at 48 months during the guided-learning task. Such results replicate those from past studies showing that child objective competence was a key predictor of controlling practices in guided-learning settings (Robichaud et al., 2019). They also extend this literature by showing that this relation holds true even when adjusting for child temperament and parental SES. Scholars examining the relation between competence and parenting quality have proposed that parents are at risk of interpreting their children's lack of competence as a threat to their aptitude to overcome future challenges and develop healthily. Perceived threat in turn has been shown to trigger a combination of less autonomy-supportive and more controlling parenting behaviors, presumably as an unfruitful attempt to compensate for children's difficulties and protect them from potential future harm (Gurland & Grolnick, 2005; Robichaud et al., 2020). Sadly, parents' tendency to respond with more controlling involvement to children's struggles only seems to perpetuate these difficulties (see Moreau & Mageau, 2013, for a review).

Overall, our findings are consistent with past research on the associations between SES, child risk factors, and parenting quality in the guided learning domain. They also add to the literature by offering a more nuanced account of these relations. As such, the present investigation stresses the importance of simultaneously examining the contribution of various risk factors (Soenens & Vansteenkiste, 2010) as they appear to relate to different types of parental involvement. While lower SES may restrain parents from being emotionally available, children

with more difficult temperament may subdue spontaneous forms of parental structuring involvement and poorer child competence may trigger a combination of more controlling and less autonomy-supportive behaviors. Considering the well-documented detrimental role that suboptimal parenting may play in child development, identifying potential risk factors and their associations with specific parenting practices is crucial to help construct interventions that may successfully reduce their occurrences.

Yet, as shown in our exploratory analyses, it is also important to consider how these risk factors tend to co-occur within families. Various profiles combining different levels of such risk factors may indeed relate differently to parenting quality.

Profiles of Risk and Parenting Outcomes

Our exploratory analyses revealed the presence of variability in terms of risk levels and configurations among our sample. Three profiles of risk were found, showing an overall gradient of increasing risk that, in turn, was associated with an overall increase of suboptimal parenting during the guided-learning task.

First, mothers in the *Highest risk* profile displayed significantly less affiliation, feedback, and autonomy support during the task, while also showcasing more controlling involvement and psychological control, compared to those in the *Lowest risk* profile. This pattern of results strengthens the literature showing that parents who are less exposed to risk factors tend to be those who favor parenting behaviors that best foster child development (e.g., Dierks et al., 2021). Experiencing fewer socioeconomic and child-related risks might indeed provide mothers with greater psychological resources, which might then lead to more conscious and positive parenting when they are facing a challenging task with their child. These results also complement the observations in our main analyses, showing that being exposed to a combination of risk factors

predicted a clearer discrepancy in parenting than each individual risk factor alone. Indeed, while autonomy support and psychological control were not significantly associated with any risk factor in our main analyses, their usage did differ between mothers scoring high and low on all three risk factors. It is also important to note that a significant proportion of mothers in our sample (29.0%) were facing the three risk factors simultaneously, highlighting that these characteristics often co-occur (e.g., Jenkins et al., 2003; Lee & Burkham, 2002; Padilla et al., 2020; Reardon, 2011).

Mothers in the *Child-related* risk profile also fared better in terms of affiliation and autonomy support than those in the *Highest risk* profile, suggesting that SES still predicts suboptimal parenting in families with similarly high levels of child risk factors. Complementarily, they fared worse in terms of autonomy support and feedback than those in the *Lowest risk* profile, suggesting that child risk factors do predict suboptimal parenting in families with similarly high SES. Interestingly, the fact that autonomy support differed across all risk profiles but was not predicted by any unique risk factor in our main analyses suggests that this component might be particularly sensitive to the accumulation of risk factors.

As a whole, our exploratory findings underline the importance of considering how SES and child risk factors co-occur and how these co-occurrences lead to different parenting approaches in guided-learning settings. They notably suggest that lower-SES parents are at risk of facing child-related risk factors, which in turn may predict disrupted parenting to a greater extent. They also show that greater amounts and levels of risk factors seem to predict parenting patterns of decreasing quality. Our results might inform policy and prevention as families facing multiple risks may require additional support to directly reduce the family's burden and, consequently, improve their parenting practices.

Strengths and Practical Implications

This study has noteworthy methodological strengths. First, we used prospective longitudinal measures, thereby avoiding common limitations of cross-sectional studies (Kraemer et al., 2000). We also relied on time-sampling observational measures to assess a detailed and theory-driven account of parenting behaviors that were relevant to our guided-learning task. In turn, this allowed to detect and nuance important relations that may go unnoticed when parenting behaviors are merged into more global scores. Fourth, potential common variance biases were reduced by our multi-informant approach to assess our variables of interest.

On a more practical note, our findings contribute to the field of parenting by providing a nuanced and perhaps less stereotyped portrait of what it may mean to parent in different SES contexts, for they highlight the different pressures and their severity that parents with different SES might be facing. Indeed, differences in parenting across SES have often been investigated while ignoring children's contribution to parent-child dynamics (e.g., Jenkins et al., 2003; Letourneau et al., 2011). By neglecting the influence that child risk factors intimately associated with SES may play on parenting quality, such studies may have involuntarily perpetuated the idea that parents living with socioeconomic adversity are intrinsically "bad parents". Moving beyond linear SES-parenting associations to explore specific contexts and conditions under which this association is more or less pronounced offers valuable knowledge that can help provide more tailored and efficient support to vulnerable families. Better tailored interventions in turn would help parents allocate their resources towards those specific improvements that are most likely to translate into positive parent-child interactions.

Limitations and Future Research Directions

Despite its methodological strengths and practical implications, the present study has limitations that should be considered when interpreting the results as well as be addressed in future research. First, although our research relied on prospective longitudinal data, our design was correlational in nature and thus could not ensure causal inferences. Future research should consider the use of cross-lagged models to assess bi-directional associations between SES, child characteristics and parenting practices. Second, we discussed potential mechanisms that could explain the observed relations between risk factors and parenting behaviors (e.g., stress) but did not assess them. A better understanding of the process through which contextual and child risk factors lead to suboptimal parenting would be invaluable to reduce their negative impact on families and subsequent child development.

Third, though parents are well-positioned to evaluate their child temperament, their assessment of their children is not free of perceptual biases. Indeed, research has shown that parents, and especially lower-SES parents who may experience greater levels of distress or psychopathology, tend to evaluate their children as having a more difficult temperament, compared to independent sources (Durbin & Wilson, 2012). To attenuate this potential bias, future research could assess child temperament using another source (e.g., the non-participating parent, a home observation; Bornstein et al., 2019).

Fourth, we did not exhaustively assess the psychometric properties of our coding system. As a result, we cannot discard the possibility that the observed results (or lack thereof) may be due to measurement errors. Yet, some reassurance may be derived from the fact that (1) this is a theory-driven coding system based on validated coding schemes targeting affiliation, structure, autonomy support and controlling behaviors, (2) all parenting behaviors could be reliably coded as indicated

by satisfactory ICC, (3) only those with sufficient occurrence and score variability in the guided learning domain were kept, and (4) correlations among the proposed parenting components support their convergent and divergent validity (e.g., feedback and non-solicited guidance were positively related; solicited guidance and autonomy support were positively related; solicited and controlling involvement were negatively related; autonomy support could be differentiated from affiliation). Future research using this coding system could provide additional information on its psychometric properties by examining its associations with validated parenting questionnaires as well as with relevant child outcomes.

Finally, our sample was restricted in terms of family ethnicity, composition, and socioeconomic conditions, though we did succeed in recruiting lower SES families. Most mothers were Caucasian, married and had completed post-secondary education. The generalizability of the current findings is thus restricted to populations with similar characteristics as the current sample and research with samples presenting higher socioeconomic risks is needed.

Conclusion

Research in the guided-learning domain has identified several risk factors that may prevent parents from adequately supporting child learning, including SES, child temperament and child competence. Our research highlights the importance of examining such factors simultaneously to better identify their relative contributions to key parenting components, as well as underlines the need to consider how the combined presence of such risk factors may affect parenting quality in guided learning settings

References

- Andreadakis, E., Laurin, J. C., Joussemet, M., & Mageau, G. A. (2020). Toddler temperament, parent stress, and autonomy support. *Journal of Child and Family Studies*, 29(11), 3029-3043. <https://doi.org/10.1007/s10826-020-01793-3>
- Asparouhov, T., & Muthén, B. (2014). Auxiliary variables in mixture modeling: Three-step approaches using Mplus. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 21(3), 329-341. <https://doi.org/10.1080/10705511.2014.915181>
- Aspland, H., & Gardner, F. (2003). Observational measures of parent-child interaction: An introductory review. *Child and Adolescent Mental Health*, 8(3), 136-143. <https://doi.org/10.1111/1475-3588.00061>
- Barber, B. K. (1996). Parental psychological control: Revisiting a neglected construct. *Child Development*, 67(6), 3296-3319. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01915.x>
- Bates, J. E., & Pettit, G. S. (2007). Temperament, parenting, and socialization. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 153–177). The Guilford Press.
- Bates, J. E., Freeland, C. A., & Lounsbury, M. L. (1979). Measurement of infant difficultness. *Child Development*, 50(3), 794-803. <https://doi.org/10.2307/1128946>
- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child Development*, 55(1), 83-96. <https://doi.org/10.2307/1129836>
- Blandon, A. Y., & Volling, B. L. (2008). Parental gentle guidance and children's compliance within the family: A replication study. *Journal of Family Psychology*, 22(3), 355-366. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.22.3.355>

- Bornstein, M. H., Hahn, C.-S., Putnick, D. L., & Pearson, R. (2019). Stability of child temperament: Multiple moderation by child and mother characteristics. *British Journal of Developmental Psychology*, 37(1), 51-67. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12253>
- Carr, A., & Pike, A. (2012). Maternal scaffolding behavior: Links with parenting style and maternal education. *Developmental Psychology*, 48(2), 543-551. <https://doi.org/10.1037/a0025888>
- Chorney, J. M., McMurtry, C. M., Chambers, C. T., & Bakeman, R. (2015). Developing and modifying behavioral coding schemes in pediatric psychology: a practical guide. *J Pediatr Psychol*, 40(1), 154-164. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsu099>
- Cicchetti, D. (1993). Developmental psychopathology: Reactions, reflections, projections. *Developmental Review*, 13(4), 471-502. <https://doi.org/10.1006/drev.1993.1021>
- Cicchetti, D. (1994). Guidelines, criteria, and rules of thumb for evaluating normed and standardized assessment instrument in psychology. *Psychological Assessment*, 6, 284-290. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.6.4.284>
- Conger, R. D., Conger, K. J., & Martin, M. J. (2010). Socioeconomic status, family processes, and individual development. *Journal of Marriage and Family*, 72(3), 685-704. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2010.00725.x>
- Cooper, K. (2021). Are poor parents poor parents? The relationship between poverty and parenting among mothers in the UK. *Sociology*, 55(2), 349-383. <https://doi.org/10.1177/0038038520939397>
- Deci, E. L., Driver, R. E., Hotchkiss, L., Robbins, R. J., & Wilson, I. M. (1993). The relation of mothers' controlling vocalizations to children's intrinsic motivation. *Journal of Experimental Child Psychology*, 55(2), 151-162. <https://doi.org/10.1006/jecp.1993.1008>

- Diercks, C. M., Lunkenheimer, E., & Brown, K. M. (2021). The dynamics of maternal scaffolding vary by cumulative risk status. *J Fam Psychol*, 35(2), 203-212.
<https://doi.org/10.1037/fam0000806>
- Doctoroff, G. L., & Arnold, D. H. (2017). Doing homework together: The relation between parenting strategies, child engagement, and achievement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 48, 103-113. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2017.01.001>
- Dumont, H., Trautwein, U., Nagy, G., & Nagengast, B. (2014). Quality of parental homework involvement: Predictors and reciprocal relations with academic functioning in the reading domain. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 144-161.
<https://doi.org/10.1037/a0034100>
- Duncan, G. J., Magnuson, K., & Votruba-Drzal, E. (2015). Children and socioeconomic status. In M. H. Bornstein, T. Leventhal, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science: Ecological settings and processes* (pp. 534–573). John Wiley & Sons, Inc.. <https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy414>
- Dunn, L., Thériault-Whalen, C.M. et Dunn, L. (1993). *Échelle de vocabulaire en images Peabody. Adaptation française du Peabody Picture Vocabulary Test*. Psycan.
- Durbin, C. E., & Wilson, S. (2012). Convergent validity of and bias in maternal reports of child emotion. *Psychol Assess*, 24(3), 647-660. <https://doi.org/10.1037/a0026607>
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Eggum, N. D., Silva, K. M., Reiser, M., Hofer, C., . . . Michalik, N. (2010). Relations among maternal socialization, effortful control, and maladjustment in early childhood. *Development and Psychopathology*, 22(3), 507-525.
<https://doi.org/10.1017/S0954579410000246>

- Emmen, R. A., Malda, M., Mesman, J., van Ijzendoorn, M. H., Prevoe, M. J., & Yeniad, N. (2013). Socioeconomic status and parenting in ethnic minority families: testing a minority family stress model. *J Fam Psychol*, 27(6), 896-904.
<https://doi.org/10.1037/a0034693>
- Evans, G. W., & Kim, P. (2013). Childhood poverty, chronic stress, self-regulation, and coping. *Child Development Perspectives*, 7(1), 43–48. <https://doi.org/10.1111/cdep.12013>
- Evans, G. W., Li, D., & Whipple, S. S. (2013). Cumulative risk and child development. *Psychological Bulletin*, 139(6), 1342–1396.
<https://doi.org/10.1037/a0031808>
- Farkas, M. S., & Grolnick, W. S. (2010). Examining the components and concomitants of parental structure in the academic domain. *Motivation and Emotion*, 34(3), 266-279.
<https://doi.org/10.1007/s11031-010-9176-7>
- Ferguson, S. L., G. Moore, E. W., & Hull, D. M. (2020). Finding latent groups in observed data: A primer on latent profile analysis in Mplus for applied researchers. *International Journal of Behavioral Development*, 44(5), 458–468.
<https://doi.org/10.1177/0165025419881721>
- Gauvain, M., & Fagot, B. (1995). Child temperament as a mediator of mother-toddler problem solving. *Social Development*, 4(3), 257-276. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.1995.tb00065.x>
- Giguère, L. (2009). *Comportements maternels et réussite scolaire: l'influence de l'étayage et de l'affectivité au préscolaire*. [Master's thesis, University of Montreal]. Papyrus.

- Grolnick, W. S., Gurland, S. T., DeCoursey, W., & Jacob, K. (2002). Antecedents and consequences of mothers' autonomy support: An experimental investigation. *Developmental Psychology*, 38(1), 143-155. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.38.1.143>
- Grolnick, W. S., & Pomerantz, E. M. (2009). Issues and challenges in studying parental control: Toward a new conceptualization. *Child Development Perspectives*, 3(3), 165-170. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2009.00099.x>
- Grolnick, W. S., Price, C. E., Beiswenger, K. L., & Sauck, C. C. (2007). Evaluative pressure in mothers: effects of situation, maternal, and child characteristics on autonomy supportive versus controlling behavior. *Developmental Psychology*, 43(4), 991-1002. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.4.991>
- Grolnick, W. S., Raftery-Helmer, J. N., Marbell, K. N., Flamm, E. S., Cardemil, E. V., & Sanchez, M. (2014). Parental provision of structure: Implementation and correlates in three domains. *Merrill-Palmer Quarterly*, 60(3), 355-384. <https://doi.org/10.13110/merrpalmquar1982.60.3.0355>
- Grolnick, W. S. (2003). *The psychology of parental control: How well-meant parenting backfires*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Grolnick, W. S. (2009). The role of parents in facilitating autonomous self-regulation for education. *Theory and Research in Education*, 7(2). <https://doi.org/10.1177/1477878509104321>
- Grusec, J. E., & Davidov, M. (2010). Integrating different perspectives on socialization theory and research: A domain-specific approach. *Child Development*, 81(3), 687-709. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01426.x>

- Gurland, S. T., & Grolnick, W. S. (2005). Perceived threat, controlling parenting, and children's achievement orientations. *Motivation and Emotion*, 29(2), 103-121.
<https://doi.org/10.1007/s11031-005-7956-2>
- Harvey, B., Matte-Gagné, C., Stack, D. M., Serbin, L. A., Ledingham, J. E., & Schwartzman, A. E. (2016). Risk and protective factors for autonomy-supportive and controlling parenting in high-risk families. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 43, 18-28.
<https://doi.org/10.1016/j.appdev.2015.12.004>
- Haushofer, J., & Fehr, E. (2014). On the psychology of poverty. *Science*, 344(6186), 862-867.
<https://doi.org/0.1126/science.1232491>
- Herbers, J. E., Garcia, E. B., & Obradović, J. (2017). Parenting assessed by observation versus parent-report: Moderation by parent distress and family socioeconomic status. *Journal of Child and Family Studies*, 26(12), 3339-3350. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0848-8>
- Jenkins, J. M., Rasbash, J., & O'Connor, T. G. (2003). The role of the shared family context in differential parenting. *Developmental Psychology*, 39(1), 99-113.
<https://doi.org/10.1037//0012-1649.39.1.99>
- Joussemet, M., Koestner, R., Lekes, N., & Landry, R. (2005). A longitudinal study of the relationship of maternal autonomy support to children's adjustment and achievement in school. *Journal of Personality*, 73(5), 1215-1236. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2005.00347.x>
- Koo, T. K., & Li, M. Y. (2016). A guideline of selecting and reporting intraclass correlation coefficients for reliability research. *Journal of Chiropractic Medicine*, 15(2), 155-163.
<https://doi.org/10.1016/j.jcm.2016.02.012>

- Kraemer, H., Yesavage, J., Taylor, J., & Kupfer, D. (2000). How can we learn about developmental processes from cross-sectional studies, or can we? *The American Journal of Psychiatry*, *157*, 163-171. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.157.2.163>
- Labelle, L., Joussemet, M., & Mageau, G.A. (2022). *Not all stress is equal: socioeconomic status, contextual stressors, and autonomy-supportive vs. controlling parenting*. Manuscript in preparation.
- Landry, S. H., Smith, K. E., & Swank, P. R. (2006). Responsive parenting: Establishing early foundations for social, communication, and independent problem-solving skills. *Developmental Psychology*, *42*(4), 627-642. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.4.627>
- Landry, S. H., Smith, K. E., Swank, P. R., & Miller-Loncar, C. L. (2000). Early maternal and child influences on children's later independent cognitive and social functioning. *Child Development*, *71*(2), 358-375. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00150>
- Laurin, J. C., & Joussemet, M. (2017). Parental autonomy-supportive practices and toddler's rule internalization: A prospective observational study. *Motivation and Emotion*, *41*, 562-575. <https://doi.org/10.1007/s11031-017-9627-5>
- Lee, V. E., & Burkam, D. T. (2002). *Inequality at the starting gate: Social background differences in achievement as children begin school*. Economic Policy Institute.
- Leerkes, E. M., Blankson, A. N., O'Brien, M., Calkins, S. D., & Marcovitch, S. (2011). The relation of maternal emotional and cognitive support during problem solving to pre-academic skills in preschoolers. *Infant and Child Development*, *20*(6), 353-370. <https://doi.org/10.1002/icd.728>

- Letourneau, N. L., Duffett-Leger, L., Levac, L., Watson, B., & Young-Morris, C. (2011). Socioeconomic status and child Development: A meta-analysis. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 21*(3), 211-224. <https://doi.org/10.1177/1063426611421007>
- Luster, T., Rhoades, K., & Haas, B. (1989). The relation between parental values and parenting behavior: A test of the Kohn Hypothesis. *Journal of Marriage and Family, 51*(1), 139–147. <https://doi.org/10.2307/352375>
- Lyons, M., & Lyons, R. (1999). *Manuel d'instruction du jeu Mystéro*. Chenelière/McGraw-Hill.
- Maccoby, E. E., & Kagan, J. (1980). *Social development: Psychological growth and the parent-child relationship*. Harcourt Brace Jovanovich.
- Mageau, G.A., & Joussemet, M. (accepted). Autonomy-supportive behaviors: Common features and variability across socialization domains. In R. Ryan (Ed.), *The Oxford handbook of Self-Determination Theory* (pp. xx-xx). Oxford University Press.
- Mageau, G. A., Ranger, F., Joussemet, M., Koestner, R., Moreau, E., & Forest, J. (2015). Validation of the Perceived Parental Autonomy Support Scale (P-PASS). *Canadian Journal of Behavioural Science, 47*, 251-262. <https://doi.org/10.1037/a0039325>
- Maholmes, V., & King, R. B. (Eds.). (2012). *The Oxford handbook of poverty and child development*. Oxford University Press.
- Matte-Gagné, C., Harvey, B., Stack, D. M., & Serbin, L. A. (2015). Contextual specificity in the relationship between maternal autonomy support and children's socio-emotional development: A longitudinal study from preschool to preadolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 44*(8), 1528-1541. <https://doi.org/10.1007/s10964-014-0247-z>
- McCarty, C. A., Zimmerman, F. J., Diguseppe, D. L., & Christakis, D. A. (2005). Parental emotional support and subsequent internalizing and externalizing problems among

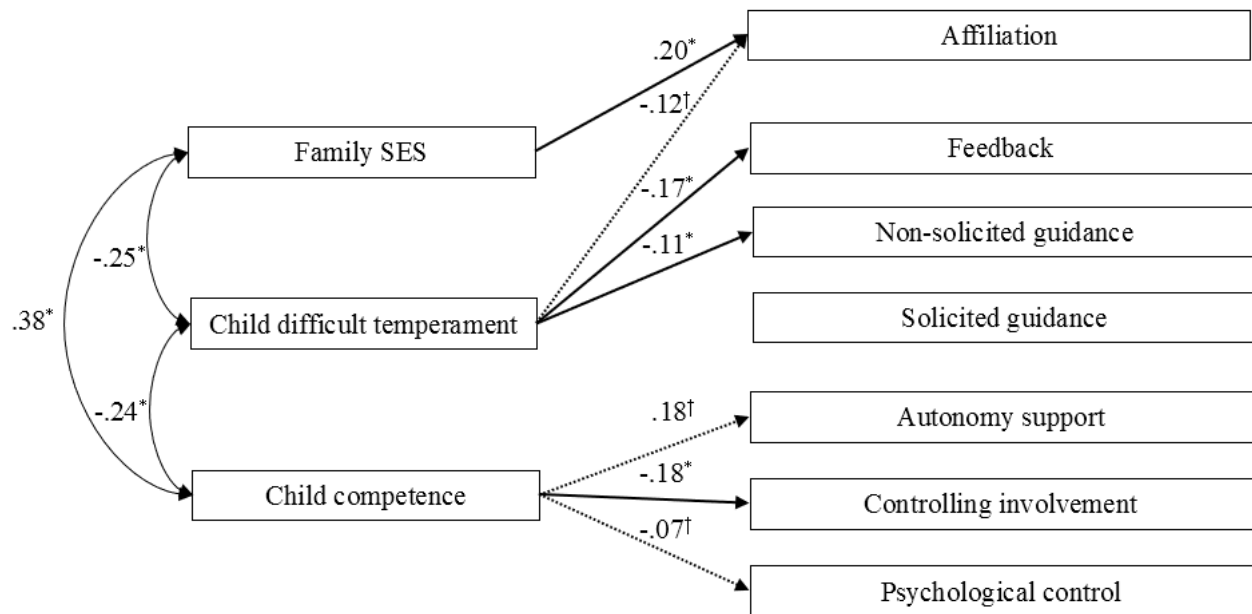
- children. *J Dev Behav Pediatr*, 26(4), 267-275. <https://doi.org/10.1097/00004703-200508000-00002>
- Moreau, E., & Mageau, G. A. (2013). Conséquences et corrélats associés au soutien de l'autonomie dans divers domaines de vie [Consequences and correlates of autonomy support in various life domains]. *Psychologie Française*, 58(3), 195–227. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2013.03.003>
- Neitzel, C., & Stright, A. D. (2003). Mothers' scaffolding of children's problem solving: Establishing a foundation of academic self-regulatory competence. *Journal of Family Psychology*, 17(1), 147-159. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.17.1.147>
- Padilla, C. M., Hines, C. T., & Ryan, R. M. (2020). Infant temperament, parenting and behavior problems: Variation by parental education and income. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 70, 101179. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101179>
- Perez, S. M., & Gauvain, M. (2005). The role of child emotionality in child behavior and maternal instruction on planning tasks. *Social Development*, 14(2), 250-272. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2005.00301.x>
- Pomerantz, E. M., & Eaton, M. M. (2001). Maternal intrusive support in the academic context: Transactional socialization processes. *Developmental Psychology*, 37(2), 174-186. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.37.2.174>
- Ratelle, C. F., Duchesne, S., & Guay, F. (2017). Predicting school adjustment from multiple perspectives on parental behaviors. *Journal of Adolescence*, 54, 60-72. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.11.008>

- Reardon, S. F. (2011). The widening academic achievement gap between the rich and the poor: New evidence and possible explanations. *Whither Opportunity*, 1(1), 91-116.
<https://doi.org/10.4324/9780429499821-33>
- Reeve, J. (2002). Self-determination theory applied to educational settings. In *Handbook of self-determination research*. (pp. 183-203). University of Rochester Press.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28(2), 147-169.
<https://doi.org/10.1023/B:MOEM.0000032312.95499.6f>
- Rioux, C., Murray, J., Castellanos-Ryan, N., Séguin, J. R., Tremblay, R. E., & Parent, S. (2020). Moderation of parenting by inhibitory control in the prediction of the common and unique variance of hyperactivity-impulsivity and inattention. *Dev Psychopathol*, 32(3), 909-921. <https://doi.org/10.1017/s0954579419000774>
- Robichaud, J.-M., Bureau, J. S., Ranger, F., & Mageau, G. A. (2019). The relation between children's task-specific competence and mothers' controlling practices. *Social Development*, 28(1), 120-135. <https://doi.org/10.1111/sode.12331>
- Robichaud, J.-M., Roy, M., Ranger, F., & Mageau, G. (2020). The impact of environmental threats on controlling parenting and children's motivation. *Journal of Family Psychology*.
<https://doi.org/10.1037/fam0000657>
- Robinson, E. A., & Eyberg, S. M. (1981). The dyadic parent-child interaction coding system: standardization and validation. *J Consult Clin Psychol*, 49(2), 245-250.
<https://doi.org/10.1037//0022-006x.49.2.245>
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Oxford University Press.

- Santé Québec. (1997). Enquête auprès des bébés de 5 mois. In M. Jetté, H. Desrosiers, & R. E. Tremblay (Eds.), *Rapport Préliminaire de l'Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDÉQ)*. Ministère de la Santé et des Services sociaux.
- Schaefer, E. S. (1959). A circumplex model for maternal behavior. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 59(2), 226-235. <https://doi.org/10.1037/h0041114>
- Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2010). A theoretical upgrade of the concept of parental psychological control: Proposing new insights on the basis of self-determination theory. *Developmental Review*, 30(1), 74-99. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2009.11.001>
- Soenens, B., Vansteenkiste, M., Lens, W., Luyckx, K., Goossens, L., Beyers, W., & Ryan, R. M. (2007). Conceptualizing parental autonomy support: Adolescent perceptions of promotion of independence versus promotion of volitional functioning. *Developmental Psychology*, 43(3), 633-646. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.3.633>
- Thompson, R. B., Foster, B., & Kapinos, J. (2016). Poverty, affluence and the Socratic method: Parents' questions versus statements within collaborative problem-solving. *Language & Communication*, 47, 23-29. <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2015.11.003>
- Trentacosta, C. J., Hyde, L. W., Shaw, D. S., Dishion, T. J., Gardner, F., & Wilson, M. (2008). The relations among cumulative risk, parenting, and behavior problems during early childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(11), 1211-1219. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2008.01941.x>
- Van Bakel, H. J. A., & Riksen-Walraven, J. M. (2002). Parenting and development of one-year-olds: Links with parental, contextual, and child characteristics. *Child Development*, 73(1), 256-273. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00404>

- Vygotsky, L. S. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, (Eds.). (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wechsler, D. (1989). *Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence – Revised*. The Psychological Corporation.
- Whipple, N., Bernier, A., & Mageau, G. A. (2011). A dimensional approach to maternal attachment state of mind: Relations to maternal sensitivity and maternal autonomy support. *Developmental Psychology*, 47(2), 396-403. <https://doi.org/10.1037/a0021310>
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 17(2), 89–100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Wood, D., & Wood, H. (1996). Vygotsky, tutoring and learning. *Oxford Review of Education*, 22(1), 5-16. <https://doi.org/10.1080/0305498960220101>
- Xing, X., Liu, X., & Wang, M. (2019). Parental warmth and harsh discipline as mediators of the relations between family SES and Chinese preschooler’s inhibitory control. *Early Childhood Research Quarterly*, 48, 237-245. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.12.018>
- Zeytinoglu, S., Calkins, S. D., & Leerkes, E. M. (2019). Maternal emotional support but not cognitive support during problem-solving predicts increases in cognitive flexibility in early childhood. *International Journal of Behavioral Development*, 43(1), 12–23. <https://doi.org/10.1177/0165025418757706>

Figure 1. Results from the Structural Equation Modeling (SEM) on the Relations Between Risk Factors and Parenting Components



Notes. All links between all variables were modeled. For parsimony purposes, only significant (full lines) and marginally significant (dotted lines) relations between predictors and parenting components are depicted. $^\dagger p < .10$; $*p < .05$.

Figure 2. 3-Profile Solution

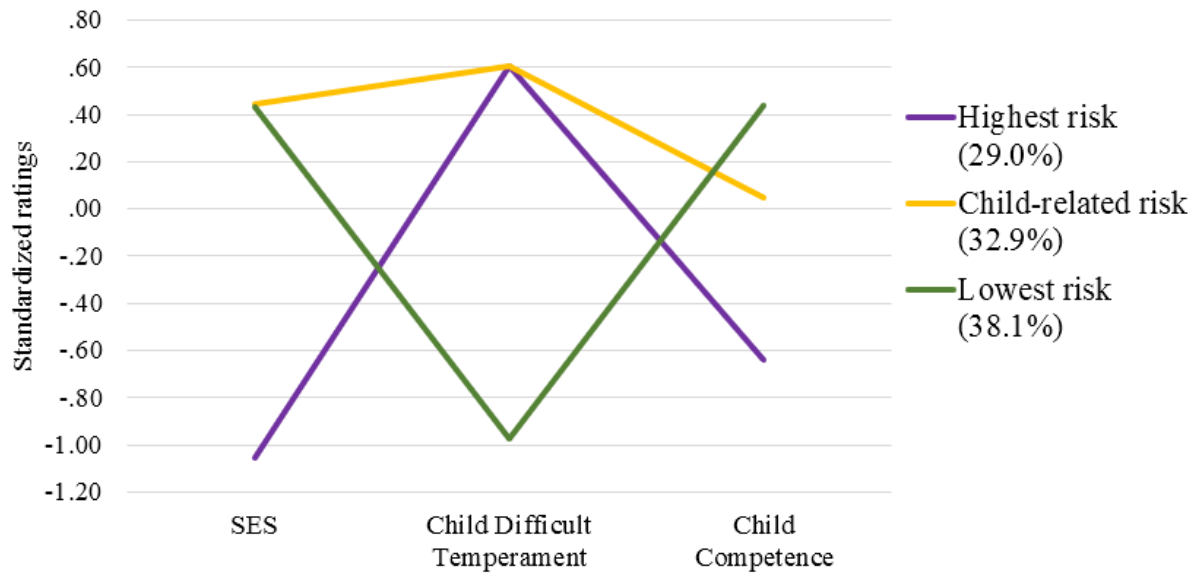


Table 1. *Theoretical Parenting Components*

Parenting component	Definition in the guided learning context	Examples
Affiliation	Behaviors aimed at nurturing and communicating a caring and positive affective climate	<ul style="list-style-type: none"> - Smiles and non-sarcastic laughter - Friendly verbalization - Non-intrusive displays of affection
Feedback	Verbal communication aimed at informing the child of how he/she is doing or how he/she can improve	<ul style="list-style-type: none"> - Informational feedback - Confirming or infirming - Praises
Non-solicited guidance	Informational guidance that, while non-controlling, is provided when child is already engaged in the task	<ul style="list-style-type: none"> - Helps while child is engaged with the task - Structuring questions while child is progressing - Encouragements while child is active
Solicited guidance	Informational guidance that is (1) cued by child-expressed difficulties or by child incapacity to move forward and (2) is deemed necessary to restore child's capacity to be agentic	<ul style="list-style-type: none"> - Hints when child is at a loss - Open-ended questions when child is stuck - Modelling when child cannot start the task
Autonomy support	Behaviors characterized as (1) empathic and (2) supportive of child's active participation in decision making or problem solving	<ul style="list-style-type: none"> - Giving choices - Acknowledging child's feeling and perspective - Following child's pace
Controlling involvement	Behaviors related to the task that pressure child's actions and rhythm	<ul style="list-style-type: none"> - Directives and commands - Giving the answer - Doing part of the task for the child
Psychological control	Behaviors that constrain, invalidate, and manipulate child's psychological and emotional experience	<ul style="list-style-type: none"> - Guilt inducing comments - Threats - Conditional regard

Table 2. *Correlations Between All Variables of Interest*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Affiliation										
2. Feedback	.28***									
3. Non-solicited guidance	.14†	.19**								
4. Solicited guidance	.19**	.12	-.31***							
5. Autonomy support	.17*	.01	-.30***	.27***						
6. Controlling involvement	-.26**	-.26***	.13†	-.47***	-.39***					
7. Psychological control	.02	-.16*	.07	-.05	-.12	.19**				
8. SES	.25***	.03	.03	-.03	.15*	-.09	-.19*			
9. Child difficult temperament	-.19**	-.22**	-.15*	.08	-.14†	.09	.12†	-.26***		
10. Child competence	.19*	.13†	-.05	-.06	.23***	-.25***	-.18*	.35***	-.24**	
11. Child sex	.00	-.04	-.03	.07	-.08	-.10	.01	.06	.12†	-.08

Notes. † $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

Table 3. *Fit Statistics From the Latent Profile Analysis Models*

Profile solution	AIC	BIC	aBIC	Entropy	VLMR LRT
2	1545.16	1577.89	1546.21	.59	.00
3	1536.16	1581.98	1537.63	.61	.04
4	1531.43	1590.35	1533.33	.63	.45

Notes. *AIC* = Akaike Information Criterion, *BIC* = Bayesian Information Criterion, *aBIC* = sample size adjusted BIC, *VLMR LRT* = Vuong-Lo-Mendell-Rubin Likelihood Ratio Test.

Table 4. *Comparisons of Observed Parenting by Profile*

	Overall χ^2	<i>p</i>	Profiles		
			Highest risk (1)	Child-related risk (2)	Lowest risk (3)
Affiliation	49.02	<.001	-.42 ₂₃	.03 ₁	.32 ₁
Feedback	42.22	<.001	-.28 ₃	-.34 ₃	.51 ₁₂
Non-solicited Guidance	1.85	.397	-.11	-.00	.09
Solicited Guidance	.42	.811	.09	-.13	.04
Autonomy Support	114.89	<.001	-.52 ₂₃	-.10 ₁₃	.44 ₁₂
Controlling Involvement	10.48	.005	.32 ₃	-.07	-.20 ₁
Psychological Control	9.31	.010	.41 ₃	-.08	-.20 ₁

Notes. Subscripts indicate profiles that significantly differ from the given profile. Manual correction for *p*-value cutoff set at $p < .017$ (for 3 comparisons).

Supplement A. *Initial Coding Scheme*

Behavior	Explanation	Examples
Affiliation		
Enthusiastic tone of voice	Enthusiastic or positive tone of voice (prosody only)	A high-pitched voice, an enveloping, warm tone that communicates acceptance
Smiles and non-sarcastic laughter	Parent laughs or smiles at child	A moment when parent clearly smiles at child
Friendly verbalization	Parent responds to child in a non-task-related interaction	" Yes, it is nice to go to Grandma's!"
Ignoring friendly verbalization (reverse coding)	Parent ignores any interaction not related to the task	Child talks about his weekend to parent who does not respond
Non-intrusive words of affection	Parent's loving word to child in a non-intrusive manner	- "Honey" - "Sweetheart" - "I love you"
Non-intrusive displays of physical affection	Physical demonstration of affection when child is available	- Hugs - Kisses
Non-intrusive displays of closeness	Physical demonstration of proximity when child is available	- Parent moves his/her chair closer to child - Parent tilt him- or herself to be at child's level
Being distracted or lost in thoughts (reverse coding)	While child is doing the task, parent is not following or is in his/her thoughts	- A moment where the parent is clearly disengaged - "Sorry, what did you just say?"
Feedback		
Confirming or infirming	Parent confirms or infirms child's answer	- Child: "The answer is 6." Parent "Yeah, that's right." - Child: "Is it number 8?" Parent: "No, it's not."
Praises	Parent compliments child	"You are a champion!" "You're so good at this!"
Non-specific positive feedback	Parent gives a compliment without describing what he/she is complimenting	- "Good job!" - "Bravo!"
Non-solicited guidance		
Non-solicited structuring questions	Questions that suggest the next step to be taken while child is engaged or active in the task	- "So, where is number 3?" - "Are you sure there are seven trees?"
Non-solicited information	Parent provides information that helps to better understand the task while child is engaged or active	- "I think this is number 3." - "We should try to find number 3 now."

Non-solicited physical help	Parent provides physical help while child is engaged or active	Parent moves a number closer to child while he or she is actively looking for it
Misleading guidance (reverse coding)	Any attempt by parent to help but does not result in child performing better in the task	- Parent talks to himself, tries to figure out the task himself, but it is confusing at the time - Parent moves a wrong number
Encouragements	Encouragement to emit a certain behavior or to maintain pace	- "Keep going." - "Come on, we're almost done!"
Addressing the problem	Parent acts to stop the negative impact of child behavior	Parent removes an object that is being used inappropriately
Stating rules and expectations	Parent names what is expected of child (firm tone of voice)	- "I expect you to..." - "We have to finish the board."
Stating feelings in a neutral manner	Parent names how he or she feels about child's behavior or states that his or her limit has been crossed	- "I'm tired." - "That's enough now."
Solicited guidance		
Solicited information or hints	Parent gives child information that helps to better understand the task when child needs it	- "Uhm... I'm counting six trees." - "Number 8 has two circles."
Solicited probing questions	Interrogative sentences that serve to point to a potential next step (polite tone that avoids control)	- "Where is number 3?" - "Do you know which one is number 6?"
Adapting the task	When child cannot complete the task, parent adapts it	- Parent places the numbers right side up - Parent brings the numbers closer together for child to pick up
Solicited modelling	Parent demonstrates how to do the task when child needs help	"I'll do the first number to show you how it works."
Offering help	When child is stuck, parent offers help or states that he or she is available	- "Would you like us to count together?" - "I can help you if you want."
Information feedback	- Parent admiringly describes what they see or feel - Feedback occurs when the task is completed and points out elements of the process	- "I see you've been working hard!" - "You sat still; it was very nice doing the task with you!"
Describing the problem	Parent provides descriptive information about inappropriate behavior (impersonal tone, does not suggest action)	"You are sitting far away... it must be difficult to read the numbers."
Providing rationales	Parent explains the reasons behind a request or describe why a task is important	"This task helps you learn math."

Autonomy support

Following child's initiative	Parent recognizes the value of child's intentions and initiatives and can adapt his or her interventions	- "You want to put the numbers in order before we start? Sure!" - "Sure, let's start with this number."
Acknowledging child's feelings and perspective	- Parent reflects and respects child's emotions - Parent is empathetic to child's experience and validates his or her perspective	- "Whew! This is really hard! Even Mom is all mixed up!" - "You're tired? I know, it's been a long day."
Following child's pace	Parent accompanies child at his or her own pace, allowing time for child to finish the action or reflect before intervening	- Child can finish his/her action before parent intervenes - Parent allows enough time for child to problem-solve independently
Giving choices	Parent gives different options on how to accomplish the task	- "Would you rather place the blocks yourself or do you want me to do it?" - "Which square do you want to start with?"
Making the task more fun	Parent adapts the task to make it more fun without imposing a pace or pressure	- "Why don't we do the red numbers first?" - "Let's sing the numbers while we count!"
Warning in advance	Parent warns of upcoming steps or time remaining	- "We still have three numbers to find."

Controlling involvement

Directives	Parent uses the imperative to communicate a rule or advice (unsolicited), with a firm, dry tone	- "Do it like this." - "Turn it to the side." - "Do it again."
Accomplishing task for child	Parent performs part of the task or verbally gives away the answer, without child showing signs of struggle	- "The answer is 8." - Parent puts the card on the board instead of child
Imposing the pace	Parent influences child's pace by speeding up or slowing down	- Parent doesn't let child finish his or her actions and steps in prematurely - "Come on, we have to be faster now."

Psychological control

Judgmental or critical tone of voice	Tone with negative affect such as judgment, rejection, disapproval (prosody only)	- "Tom!" (in a dry tone) - "No, Mom said do it in order!"
Interrupting	Parent interrupts child while he/she is talking	- Child: "I would like to..." Parent: "Let's do this number."

Criticisms	<ul style="list-style-type: none"> - Use of insults, blame or sarcasm - Parent judges child's person or skills 	<ul style="list-style-type: none"> - "You're really struggling with this!" - "I can't believe you don't know your numbers yet." - "You always have a hard time focusing."
Invalidating feelings	<ul style="list-style-type: none"> - Lack of empathy from parent - Parent does not acknowledge child's experiences or emotions 	<ul style="list-style-type: none"> - "No, it should be easy!" - "Stop complaining."
Orders	Parent is imperative and dominating in tone	"Sit down now."
Impatience or irritability	Parent shows non-verbal signs of irritation or impatience	<ul style="list-style-type: none"> - Parent sighs or looks at his watch - Parent taps his or her foot
Guilt induction	Parent uses psychological pressure to motivate child to do the task or behave well	<ul style="list-style-type: none"> - "Do you want to be a good boy and finish the board?" - "Do it for me, ok?"
Bribes	Parent tries to convince child to do something by promising a positive outcome (reward)	"If you finish the game, you can have a candy bar."
Threats	Parent suggests a negative outcome if child does not do what is asked	<ul style="list-style-type: none"> - "If you don't do it now, you can't have..." - "That's enough, no reward for you."
Conditional regard	<ul style="list-style-type: none"> - Demonstration of affection as a reward for success - Parent uses affection to motivate 	"I love you" following a right answer
Intrusive displays of closeness or physical affection	Displays of affection that are not solicited by child or are provided while child is actively engaged in the task	<ul style="list-style-type: none"> - Parent stands in front of child's face while completing the task - Parent gives a hug, but child seems uncomfortable

Supplement B. *Initial Pool of Items*

Parenting components and corresponding behaviors	Occurrence (% of 30-seconds blocks)	Prominence (% of behaviors)	Intraclass correlation (ICC)
<i>Affiliation</i>			.793
1. Enthusiastic tone of voice	67.7%	34.7% ^a	.719
2. Smiles and non-sarcastic laughter	30.2%	2.5%	.583
3. Friendly verbalization	16.7%	1.4%	.838
4. Ignoring friendly verbalization (reverse coding) ^b	18.7%	2.7%	.286
5. Non-intrusive words of affection	18.7%	1.7%	.935
6. Non-intrusive displays of physical affection ^c	3.6%	0.5%	.635
7. Non-intrusive displays of closeness ^{b c}	3.6%	0.5%	-. ^d
8. Being distracted or lost in thoughts (reverse coding) ^{b c}	1%	0.2%	-. ^d
<i>Feedback</i>			.907
9. Confirming or infirming	98.4%	5.5%	.766
10. Non-specific positive feedback	67.2%	4.8%	.921
11. Praises	27.1%	2.0%	.945
<i>Non-solicited guidance</i>			.590
12. Non-solicited structuring questions	97.9%	5.5%	.665
13. Non-solicited information	96.4%	5.9%	.511
14. Non-solicited physical help	68.7%	4.1%	.669
15. Misleading guidance (reverse coding) ^b	42.2%	3.4%	-. ^d
16. Encouragements ^c	5.2%	1.0%	.748
17. Addressing the problem ^c	4.7%	0.5%	.820
18. Stating rules and expectations ^{b c}	1.6%	0.2%	-. ^d
19. Stating feelings in a neutral manner ^c	1.0%	0.2%	1
<i>Solicited guidance</i>			.572
20. Solicited information or hints	66.7%	4.4%	.676
21. Solicited probing question	45.8%	3.9%	.493

22. Solicited modelling	33.3%	2.6%	.684
23. Adapting the task	29.7%	2.3%	.436
24. Offering help ^{b c}	7.8%	0.9%	.083
25. Informative feedback ^{b c}	4.7%	0.7%	.275
26. Describing the problem ^c	1.0%	0.6%	1
27. Providing rationales ^c	0.5%	0.5%	.820
<i>Autonomy support</i>			.823
28. Following child's initiative	42.7%	3.3%	.569
29. Acknowledging child's feelings and perspective	33.3%	2.0%	.787
30. Following child's pace	30.7%	21.0% ^a	.837
31. Giving choices	18.2%	1.9%	.982
32. Making the task more fun ^c	1.6%	0.2%	.529
33. Warning in advance ^{b c}	0.5%	0.3%	- ^d
<i>Controlling involvement</i>			.808
34. Directives	88%	5.5%	.785
35. Accomplishing task for child	87.0%	7.5%	.826
36. Imposing the pace	73.4%	31.5% ^a	.824
<i>Psychological control</i>			.887
37. Judgmental or critical tone of voice	27.1%	15.2% ^a	.909
38. Interrupting	27.1%	1.8%	.481
39. Criticisms	20.3%	1.8%	.737
40. Invalidating feelings	14.6%	1.2%	.883
41. Orders	16.1%	1.7%	.826
42. Impatience or irritability ^c	7.3%	1.1%	.815
43. Guilt induction ^c	5.2%	0.8%	.905
44. Bribes ^c	4.2%	0.6%	1
45. Threats ^c	3.6%	0.6%	1
46. Conditional regard ^c	2.6%	0.4%	.555

47. Intrusive displays of closeness or physical affection^{b c} 2.1% 0.6% -^d

Notes. ^a The prominence of these behaviors is higher because they were systematically coded for each 30-seconds block as either positive vs. negative (vs. neither) for the tone of voice and supportive vs. pressuring (vs. neither) for the pace. No rating was given when the behavior was not salient. ^b These behaviors were not included in the parenting component as their ICC was poor (< .40; Cicchetti, 1994) or could not be computed because of low occurrence. ^c These behaviors were not included in the parenting component as their occurrence was too low (< 10%). ^d ICC is not available for this item because there was no common occurrence for the randomly assigned coding dyad.

Discussion générale

L'objectif de cette thèse était de revisiter la relation entre l'adversité socioéconomique et les pratiques parentales en précisant, premièrement, les mécanismes médiateurs potentiels de cette relation et, deuxièmement, en départageant l'influence du SSE sur les pratiques parentales de celle d'autres facteurs concomitants pouvant également influencer la parentalité. Pour ce faire, un premier article a examiné le rôle médiateur potentiel des stressseurs contextuels dans la relation entre le SSE et les pratiques de soutien à l'autonomie et celles contrôlantes. Un deuxième article a ensuite examiné la relation entre le SSE et les pratiques parentales d'implication bienveillante, de structure, de soutien à l'autonomie et celles contrôlantes, en considérant simultanément le rôle des caractéristiques de l'enfant (tempérament et niveau de compétence). Qui plus est, les différentes combinaisons des facteurs de risque que sont le SSE, le tempérament et la compétence de l'enfant ont été identifiées à l'aide d'APL, nous permettant d'examiner leurs associations avec les différentes pratiques parentales.

Résumé des résultats

Dans le premier article, un modèle de médiation était proposé, basé sur les travaux antérieurs du modèle du stress familial (Conger et al., 1992, 1994), où les stressseurs contextuels étaient conceptualisés comme un facteur explicatif de la relation entre le SSE et la parentalité. Les résultats obtenus ont permis de préciser ce modèle en révélant que le SSE des mères n'était pas lié aux stressseurs contextuels lorsque ceux-ci étaient mesurés selon un index général, composé de stressseurs variant grandement quant à leur intensité et nature. Toutefois, cet index général était lié négativement aux pratiques parentales soutenant l'autonomie et positivement aux pratiques contrôlantes, telles que rapportées par leur enfant. Ces premiers résultats apportent un soutien additionnel à la proposition que le stress aurait un impact majeur sur la parentalité (p. ex.,

Bornstein, 2016; Crnic & Colburn, 2019), et ce, sans distinction à savoir si les sources de stress s'avèrent initialement liées à l'adversité socioéconomique. Ils contribuent aussi à la documentation antérieure liant différents facteurs de stress aux pratiques de soutien à l'autonomie et celles contrôlantes (p. ex., Andreadakis et al., 2020; Grolnick et al., 1996) en soulignant plus précisément l'impact potentiel des stressseurs contextuels sur ces mêmes pratiques parentales.

Considérant le lien non significatif entre le SSE et la mesure générale de stressseurs contextuels, des analyses supplémentaires ont été menées afin de cibler les stressseurs associés à un SSE inférieur et supérieur. Il a été constaté que les stressseurs liés à un faible SSE regroupaient principalement des obstacles (1) relationnels, (2) socioculturels et (3) liés aux conditions financières et de logement, tandis que les stressseurs des mères au SSE plus élevé regroupaient plutôt des pressions liées à une surcharge de responsabilités et à des conflits familiaux. L'exploration des liens entre le SSE et les stressseurs considérés individuellement a donc permis de caractériser les stressseurs vécus par les mères de faible SSE comme étant plus menaçants en ce qui concerne leurs besoins de base, comparativement à ceux vécus par les mères de SSE supérieur. De plus, les analyses acheminatoires ont ensuite démontré que les stressseurs liés aux besoins physiques et psychologiques de base des mères étaient significativement liés aux pratiques rapportées de soutien à l'autonomie et de contrôle, alors que ce n'était pas le cas pour les stressseurs liés à des conditions socioéconomiques plus favorables. Ces analyses exploratoires ont ainsi souligné l'importance de tenir compte de la *nature* des stressseurs vécus par les parents en situation d'adversité socioéconomique et rejoignent la documentation mettant en évidence les différents types de stressseurs vécus par les individus de SSE faible vs élevé (p. ex., Grzywacz et al., 2004; Lepore et al., 2003). Ils révèlent enfin que le comportement des parents confrontés à l'adversité

socioéconomique puisse être médié par des stresseurs plus intenses, mais non par ceux rapportés majoritairement par des parents de SSE plus élevé.

En somme, ces résultats soulignent le rôle potentiellement déterminant des stresseurs contextuels sévères sur l'exercice de la parentalité, offrant du même coup une explication plausible de la relation entre le SSE et les pratiques parentales sous-optimales. Les modèles des déterminants des pratiques parentales (Belsky, 1984; Grolnick, 2003) ont également proposé que la parentalité dépende de facteurs de risque liés aux caractéristiques des enfants, ce qui pourrait accentuer la relation entre le SSE et les pratiques parentales sous-optimales. Les résultats du deuxième article de la présente thèse ont démontré que, lorsqu'examinés simultanément, le SSE et les caractéristiques de l'enfant (tempérament et niveau de compétence) n'étaient pas associés aux mêmes dimensions parentales observées lors d'une tâche d'apprentissage guidé. En effet, en isolant l'effet de chacun de ces déterminants, un faible SSE était lié à moins de pratiques d'implication bienveillante, un tempérament difficile chez l'enfant à moins de comportements structurants et un niveau de compétence inférieur chez l'enfant à moins de pratiques soutenant l'autonomie et, au contraire, à davantage de pratiques contrôlantes. De plus, la plupart des liens observés lors des analyses préliminaires entre le SSE et les pratiques parentales devenaient non significatifs lorsqu'ajustés pour le tempérament et le niveau de compétence de l'enfant. Ces résultats soulignent l'importance de contrôler pour différentes caractéristiques de l'enfant lors des observations de tâches d'apprentissage guidé, puisque ces dernières pourraient vraisemblablement avoir une incidence plus importante et directe sur certaines pratiques des parents que d'autres facteurs plus distaux, tels que leurs conditions socioéconomiques.

Les résultats du deuxième article suggèrent toutefois qu'au-delà de l'impact individuel de différents facteurs de risque, l'accumulation de ces derniers serait délétère pour la capacité des

parents à adopter des pratiques de qualité. L'APL a révélé la présence de trois combinaisons de facteurs de risque, basées sur l'évaluation du SSE, du tempérament et de la compétence des enfants. Ces combinaisons reflétaient un certain gradient de vulnérabilité, ce qui nous a permis d'examiner le rôle de l'accumulation de facteurs de risque dans la parentalité en contexte d'apprentissage guidé. Spécifiquement, nous avons constaté que les mères de SSE faible avaient également tendance à rencontrer des facteurs de risque additionnels liés aux caractéristiques de leur enfant. Les mères qui démontraient le plus haut niveau de risque étaient aussi les plus susceptibles de démontrer des pratiques sous-optimales lors de l'interaction d'apprentissage guidé (c.-à-d., moins d'implication bienveillante, de rétroaction, de soutien à l'autonomie et plus de pratiques contrôlantes). Ces résultats sont cohérents avec ceux des études antérieures ayant démontré que les parents exposés à une accumulation de risque présentent des pratiques plus contrôlantes et hostiles lors d'interactions observées avec leur enfant (p. ex., Diercks et al., 2021). Ils soulignent de plus la pertinence d'examiner comment d'autres facteurs de risque (tels que des caractéristiques exigeantes chez l'enfant) peuvent être liés de manière concomitante au SSE et ainsi créer des contextes particulièrement difficiles pour l'exercice de la parentalité.

Contributions théoriques

Prises dans leur ensemble, les études réalisées dans le cadre de cette thèse contribuent à la documentation portant sur les déterminants des pratiques parentales, dont l'adversité socioéconomique. Outre ses contributions théoriques importantes, cette thèse se distingue aussi par son apport pratique sur le plan de l'exercice de la parentalité en situation de vulnérabilité. Ainsi, suite à l'exposition des contributions théoriques de la thèse, des recommandations concrètes seront formulées afin d'aider les parents, cliniciens et décideurs des politiques publiques à

promouvoir des pratiques parentales de qualité et, ultimement, favoriser le bien-être et le développement des enfants.

Portrait plus juste de la relation entre l'adversité socioéconomique et les pratiques parentales

En proposant un modèle plus complexe et nuancé des différents déterminants potentiels de la parentalité (voir la Figure 3), les deux études de la présente thèse soulignent l'importance d'explorer au-delà des liens directs observés entre un SSE plus faible et des pratiques parentales sous-optimales et de considérer différents facteurs médiateurs ou concomitants de façon simultanée lors de l'examen de la relation entre le SSE et les pratiques parentales. Ainsi, les résultats des études présentées démontrent, entre autres, que la relation maintes fois observée entre le SSE et la parentalité diminue si l'on considère les stressseurs contextuels vécus par les parents (Étude 1) et certaines caractéristiques plus exigeantes des enfants (Étude 2). Plus précisément dans le cadre de l'Étude 1, le SSE était *indirectement* lié au soutien à l'autonomie et aux pratiques contrôlantes via les stressseurs liés plus spécifiquement aux besoins physiques et psychologiques de base des mères. Concernant l'Étude 2, alors que les analyses préliminaires ont révélé des corrélations entre le SSE et l'implication bienveillante, le soutien à l'autonomie et le contrôle psychologique, ces liens se sont révélés non significatifs, sauf pour l'implication bienveillante, lorsqu'ajustés pour des caractéristiques de l'enfant potentiellement concomitantes. En examinant ces résultats, il convient de remettre en question la vision véhiculée par la majeure partie de la documentation voulant que les parents de SSE faible présentent des difficultés inhérentes à exercer une parentalité de qualité. Il semblerait plutôt que ces parents exercent leur parentalité tout en composant avec davantage de pressions (Kotchick & Forehand, 2002; Roubinov & Boyce, 2017; Taraban & Shaw, 2018). Que celles-ci proviennent de l'environnement (Étude 1) ou des caractéristiques de leur enfant (Étude 2), ces pressions sembleraient être des déterminants plus

proximaux des pratiques parentales de moindre qualité que le SSE, en particulier pour la structure et le soutien à l'autonomie prodigués.

À travers les deux études de la présente thèse, la seule relation qui semblait systématiquement indépendante d'autres facteurs est celle entre le SSE et la tendance des parents à cultiver un climat affectif positif et chaleureux avec leur enfant lors d'une interaction d'apprentissage guidé (Étude 2). Ces résultats rejoignent premièrement les études démontrant que les mères de SSE faible sont moins susceptibles de démontrer de l'affection dans de tels contextes (p. ex., Leerkes et al., 2011; Xing et al., 2019; Zeytinoglu et al., 2019). De manière plus générale, il est possible que les milieux plus défavorisés, culturellement, accordent moins de valeur à la démonstration d'affection et de chaleur dans leur relation avec leur enfant (Bradley et al., 2001; Bradley & Corwyn, 2005; Luster et al., 1989), concevant que celle-ci équivaut à gâter ou protéger excessivement leurs enfants (Kohn, 1979). Cette conception pourrait être assez ancrée dans la mentalité de parents vivant de l'adversité socioéconomique qui souhaiteraient préparer leurs enfants à affronter les obstacles qu'eux-mêmes ont rencontrés (McLoyd, 1990) et pourrait donc influencer directement leurs pratiques affectueuses lors d'une interaction observée en laboratoire, même lorsqu'on ajuste pour d'autres facteurs confondants. Un moyen accessible de promouvoir des pratiques de qualité chez les parents plus vulnérables serait toutefois de partager les bienfaits d'une relation parent-enfant chaleureuse et bienveillante pour le bien-être et ajustement des enfants (Khaleque, 2013; Polek et al., 2008; Zhou et al., 2002), dans l'optique de déconstruire et d'atténuer certains des automatismes que leurs conditions de vie difficiles ont pu, involontairement, perpétuer. Considérant qu'aucune autre relation directe ne fut trouvée entre le SSE et les pratiques structurantes, soutenant l'autonomie et contrôlantes, les résultats de cette thèse laissent également entrevoir les capacités de résilience des familles plus défavorisées dans des contextes où les

stresseurs extrafamiliaux et ceux en lien avec l'enfant sont amoindris. De manière générale, les conclusions de la présente thèse appuient la prémisse qu'une parentalité à la fois affectueuse, soutenant l'autonomie et structurante en dépit de l'adversité socioéconomique est ainsi possible, tel que proposé par un nombre grandissant d'auteurs (p. ex., Maholmes, 2014; Masten, 2018; Ellis et al., 2022).

Les résultats de la thèse soulignent aussi certains biais potentiels de la recherche antérieure concernant la parentalité en contexte d'adversité socioéconomique. Il est notamment possible que les recherches sur la relation entre le SSE et la parentalité soient prônes au «biais de publication» (*file drawer effect*; Rosenthal, 1979), puisque de façon surprenante, très peu d'études documentent les conditions dans lesquelles le SSE pourrait ne pas être associé à la parentalité. Ce biais fait référence à la faible appétence du milieu de la recherche pour les résultats non significatifs ou nuls (résultats qui ne sont alors pas publiés), causant de cette façon une surreprésentation de résultats positifs (Fanelli, 2010). Dans le cas de la recherche sur la parentalité en contexte d'adversité socioéconomique, un consensus «artificiel» a pu se dessiner au fil du temps, où les résultats confirmant la relation directe entre un faible SSE et des pratiques parentales négatives furent publiés, tandis que les résultats plus nuancés, ou qui ne trouvent pas de relation entre ces deux variables, ne furent pas rendus disponibles au public. Ce biais de publication, jumelé au fait que les études antérieures n'aient que rarement considéré d'autres facteurs médiateurs ou concomitants, a pu générer une surestimation de la relation adversité socioéconomique-pratiques parentales (Cooper, 2021; Cooper, 2022; Dermott & Pomati, 2016). Dès lors, la présente thèse contribue à la documentation en offrant un regard plus nuancé de cette relation, tout en soulignant l'importance de poursuivre les recherches à ce sujet.

Vers une meilleure compréhension des stresseurs vécus par les parents de SSE plus faible

Une implication théorique importante de l'Étude 1 s'avère la clarification de la nature des stresseurs vécus par les parents plus vulnérables. En effet, peu d'études avaient précédemment pour objectif de *qualifier* les stresseurs rencontrés par les parents de milieux socioéconomiques variés, se basant plutôt sur des indicateurs rendant compte de la *quantité* d'évènements de vie stressants rencontrés par ces différents individus (p. ex., Adler et al., 1994; Attar et al., 1994; Lantz et al., 2005). Les résultats de la présente thèse s'inscrivent quant à eux dans le courant de recherche proposant que tous les parents puissent vivre du stress, mais que celui-ci ne se présente pas dans les mêmes domaines de vie, ni avec la même intensité, selon leurs conditions socioéconomiques (p. ex., Grzywacz et al., 2004; Lepore et al., 2003).

Les mères de SSE plus faible de notre étude, comparativement à celles de SSE élevé, rapportaient effectivement des niveaux similaires de stresseurs contextuels lorsque ceux-ci étaient considérés dans leur ensemble. Des différences significatives ont pourtant émergé lorsque ces stresseurs étaient examinés séparément. Ces analyses exploratoires ont alors levé le voile sur une dure réalité; plus les mères vivaient dans des conditions socioéconomiques difficiles, plus elles rapportaient des stresseurs liés à la satisfaction de leurs propres besoins physiques et psychologiques de base et ceux de leur famille. Notamment, elles rapportaient avoir plus de difficulté à entretenir des relations interpersonnelles positives et soutenantes, à se sentir intégrées dans leur communauté et, finalement, à se loger adéquatement et à joindre les deux bouts financièrement. Ces résultats ne sont malheureusement pas étonnants puisqu'il a été démontré maintes fois que le manque de ressources socioéconomiques est associé à un stress financier majeur pour les parents (Mistry et al., 2008; Perzow et al., 2018; Rothwell & Han, 2010), en plus de contribuer à leur sentiment d'isolement (Stewart et al., 2009; Tucker & Rodriguez, 2014).

Les analyses exploratoires ont aussi révélé que les parents à l’opposé du continuum de SSE composaient également avec des stressors précis, que nous avons pu caractériser. Justement, bien que les stressors de l’échelle utilisée (SRLE; Kohn & Macdonald, 1992) concernaient en grande majorité des événements extrafamiliaux, les seuls items pouvant toucher plus directement au système familial étaient associés à un SSE plus élevé. Ces données apportent donc un certain appui empirique à la documentation précédente suggérant que les parents plus favorisés pourraient vivre plus de stress lié à leur famille immédiate (Baker, 1994; Mash & Johnston, 1990; Nomaguchi & Milkie, 2017; Parkes et al., 2015) et à la conciliation de leurs différents rôles (Chandola & Marmot, 2010; Lupien et al., 2001; Smith et al., 2000).

Dans le même ordre d’idée, les présents résultats tendent à soutenir la proposition de Crnic et Coburn (2019) que le stress extrafamilial puisse concerner plus directement les parents de SSE plus faible que les mesures de stress parental. Bien que des conditions socioéconomiques défavorables puissent également mener à du stress lié directement aux demandes du rôle de parent (Gyamfi et al., 2001; Su-Russell & Russell, 2021; Ward & Lee, 2020), il importe également de considérer les stressors survenant à l’extérieur du système familial dans l’optique de mieux cerner l’expérience des parents de différents SSE. Ces derniers pourraient avoir un effet délétère « de contagion » sur les pratiques parentales, c’est-à-dire que les événements stressants survenant en dehors du domaine parental pourraient engendrer une réponse affective négative chez le parent, ce qui en retour pourrait diminuer leur disponibilité lors de leurs interactions avec leur enfant (Williamson et al., 2013). Ces effets, étant indirects et à retardement, pourraient même ne pas être apparents pour les parents, les rendant d’autant plus difficiles à contrecarrer comparativement à ceux de stressors plus intimement liés à la parentalité. Considérant que les stressors contextuels pourraient s’avérer tout aussi dommageables pour une parentalité de qualité (Crnic et al., 2005;

Crnic & Greenberg, 1990), la présente thèse souligne par le fait même l'importance de considérer ce type de pressions, en plus de celles directement liées au rôle parental, lors de l'étude du stress vécu par les parents. Ces différentes sources de stress ne seraient, en fait, pas nécessairement interchangeables.

Ajouts au modèle du stress familial

En examinant l'effet médiateur potentiel des stressors contextuels, l'Étude 1 contribue également à enrichir le modèle du stress familial initialement présenté par Conger et ses collègues (1992, 1994). Plus précisément, nos travaux ont porté sur l'effet plus universel du stress sur les pratiques parentales, en comparaison aux tests antérieurs du modèle portant sur la détresse psychologique des parents, souvent opérationnalisée en termes psychopathologiques (Conger et al., 2010; Masarik & Conger, 2017). En ce sens, cette thèse contribue plutôt à la documentation soulignant l'importance d'élargir l'éventail des processus psychologiques pouvant être affectés par l'adversité socioéconomique (p. ex., Emmen et al., 2013; Newland et al., 2013). Avant de développer une détresse psychologique plus grave se manifestant par des signes de dépression ou d'anxiété, les parents sont en fait susceptibles de composer avec une panoplie de stressors quotidiens pouvant grandement affecter leur capacité à exercer leur parentalité. Justement, une analyse plus détaillée des statistiques descriptives de l'Étude 1 démontre qu'une large majorité des mères de notre échantillon (70.5%) avait expérimenté sévèrement (score de 4 sur l'échelle SRLE) au moins un stressor dans le dernier mois et 94.9% rapportaient un stressor modéré (score de 3), mettant en évidence l'omniprésence de tels événements pour les parents. Ces stressors contextuels, en particulier ceux menaçant les besoins de base des parents, étaient ensuite associés à moins de pratiques soutenant l'autonomie, tout en étant liés à davantage de pratiques contrôlantes, ce qui souligne l'importance d'ajouter au modèle du stress familial des facteurs

externes probablement plus communs que des symptômes cliniques liés à la santé mentale. En soulignant l'apport des stressseurs externes, on s'éloigne également d'une vision de la parentalité potentiellement pathologisante, qui dépeint les parents plus vulnérables comme « malades » ou « carencés » (Lacharité, 2014; Lafantaisie et al., 2019). Plutôt, nous indiquons que des parents de tous milieux socioéconomiques peinent à exercer une parentalité de qualité lorsqu'ils doivent composer avec des stressseurs contextuels majeurs. Ces résultats sont en lien direct avec la documentation antérieure identifiant le stress comme un déterminant clé de nombreux comportements (p. ex., Cohen et al., 2019; Evans & Kim, 2010), dont les pratiques parentales (Bornstein, 2016; Crnic & Colburn, 2019).

Qui plus est, l'Étude 1 s'est intéressée à l'effet de variables clés du modèle du stress familial sur les pratiques soutenant l'autonomie vs celles contrôlantes. Peu d'études menées précédemment étaient ancrées à la fois dans le modèle du stress familial et celui des dimensions parentales mises de l'avant par la TAD. Ainsi, notre étude a étendu la gamme des pratiques parentales affectées par les processus décrits dans le modèle du stress familial, considérant que les travaux précédents portaient principalement sur les pratiques d'implication bienveillante des parents (chaleur vs hostilité; Conger et al., 2010; Masarik & Conger, 2017). Dans l'ensemble, ces résultats soutiennent que le modèle du stress familial s'avère un cadre conceptuel pertinent pour mieux comprendre l'impact du SSE sur une variété de dimensions parentales, entre autres le soutien à l'autonomie vs les pratiques contrôlantes.

Contribution à la documentation sur les déterminants des pratiques parentales

Les résultats de cette thèse contribuent de surcroît à la documentation portant sur les déterminants des pratiques parentales (Belsky, 1984; Grolnick, 2003) qui soutient qu'à la fois les caractéristiques du contexte et des enfants peuvent influencer la parentalité. Les résultats

rejoignent également ceux stipulant que ces différents déterminants peuvent se combiner et s'accumuler pour créer des circonstances où le risque d'une parentalité sous-optimale augmente alors (Abidin, 1992; Belsky, 1984).

Caractéristiques du contexte. En premier lieu, les résultats de l'Étude 1 mettent en évidence le rôle proximal que les facteurs de stress contextuels peuvent jouer dans la parentalité. De plus, les résultats précisent que tous les facteurs de stress pourraient ne pas influencer les pratiques parentales de la même manière. Spécifiquement, tandis que les stressseurs liés aux besoins physiques et psychologiques de base des parents étaient associés aux pratiques parentales de soutien à l'autonomie et celles contrôlantes, les stressseurs moins sévères ne l'étaient pas. Cette association entre certains stressseurs contextuels et la parentalité apporte un appui additionnel à la proposition théorique de Grolnick (2003) qui affirme que les stressseurs contextuels réduiraient la disponibilité psychologique des parents nécessaire à une parentalité soutenant de l'autonomie et non contrôlante, en venant gruger considérablement dans les ressources physiques, cognitives, et affectives des parents. Nos résultats précisent toutefois que bien que certains parents pourraient être résilients face à ce phénomène en présence de stressseurs moins menaçants, la parentalité de la majorité des parents pourrait ne pas résister à l'impact délétère des stressseurs plus sévères. En présence de tels stressseurs, les enfants rapportent effectivement subir davantage de pratiques contrôlantes, ainsi que des niveaux plus faibles de soutien à l'autonomie lors de leurs interactions au quotidien avec leur mère.

Nos résultats rejoignent alors les recherches reliant différents facteurs de stress aux pratiques soutenant de l'autonomie (Andreadakis et al., 2020; Matte-Gagné et al., 2013) et celles contrôlantes (Grolnick et al., 1996; Gurland & Grolnick, 2005; Levitt et al., 2020; McLoyd, 1989) en démontrant que, généralement, la capacité des parents à soutenir l'autonomie de leur enfant et

à être non contrôlants puisse être sensible au contexte dans lequel ils se trouvent. La présente étude se démarque toutefois des études antérieures ancrées dans la TAD (à l'exception de Van Der Kaap-Deeder et al., 2019) en ayant inclus l'examen à la fois de pratiques de soutien à l'autonomie et de pratiques contrôlantes, mesurées séparément. Il est justement de plus en plus admis qu'il importe d'identifier les paramètres favorisant les pratiques de qualité, au-delà de la seule absence de pratiques sous-optimales (Becvar, 2007; Deci & Vansteenkiste, 2004). Concrètement, cette thèse permet de cibler les contextes permettant une parentalité qui soutient l'autonomie et qui donc *encourage activement* les meilleures résultantes chez les enfants quant à leur ajustement et développement (p. ex., Joussemet et al., 2005). Cet apport est considérable puisque la majorité des recherches antérieures ont porté sur les contextes qui activent les comportements contrôlants (Mageau et al., 2015; Soenens et al., 2007). Or, il n'est pas suffisant pour les parents d'*éviter* des comportements délétères, ils doivent également pouvoir les remplacer par des comportements pouvant être bénéfiques pour leurs enfants. Notre étude souligne ainsi l'importance de tenir compte de l'effet des déterminants du contexte sur la propension des parents à avoir recours à des pratiques sous-optimales, mais également sur leur capacité à adopter celles de qualité.

Caractéristiques de l'enfant. L'Étude 2 de la thèse, quant à elle, souligne le rôle potentiellement plus proximal des caractéristiques de l'enfant sur les pratiques parentales dans une situation d'apprentissage guidé, en comparaison au rôle joué par le SSE des parents. Tandis que le SSE des mères était plutôt lié au climat affectif général lors de la tâche, les mères qui avaient précédemment décrit leur enfant comme ayant un tempérament difficile avaient tendance à restreindre leur niveau de structure (spécifiquement leurs comportements structurants non sollicités et de rétroaction), tandis que les mères dont l'enfant présentait au départ moins d'habiletés cognitives avaient tendance à être plus contrôlantes et moins soutenantes de

l'autonomie. Ce résultat s'avère premièrement important puisqu'il permet de préciser les liens entre le SSE et différentes composantes de la parentalité en contexte d'apprentissage guidé. En effet, il semblerait que le lien direct entre le SSE et certaines pratiques parentales observés lors d'études antérieures (p. ex., Herbers et al., 2017; Leerkes et al., 2011; Neitzel & Stright, 2004; Sun & Rao, 2012) aurait pu être surestimé puisque les caractéristiques de l'enfant n'étaient alors pas considérées.

Ces résultats mettent aussi en lumière que les enfants étiquetés « difficiles » ne reçoivent possiblement pas la structure dont ils auraient besoin pour que leur socialisation en contexte d'apprentissage guidé soit réussie. Leurs mères semblent limiter le nombre d'informations transmises lorsque l'enfant est actif (comportements structurants non sollicités), tout en leur fournissant peu d'information sur leurs progrès (rétroaction), faisant en sorte que ces enfants aient moins accès aux connaissances et encadrement de leur parent pour accomplir la tâche. Similairement aux conclusions d'études précédentes (p. ex., Eisenberg et al., 1999; Gauvain & Fagot, 1995; Lengua & Kovacs, 2005), nous constatons donc que ces enfants seraient moins susceptibles d'être exposés à une parentalité de qualité et, plus spécifiquement dans le cadre de la présente étude, qu'ils pourraient manquer d'encadrement lorsque leur parent les accompagne dans la résolution d'un problème. D'autre part, les études précédentes ont souligné que les enfants au tempérament difficile bénéficieraient d'autant plus de pratiques parentales structurantes, malgré le fait qu'ils tendent malheureusement à éliciter des pratiques parentales plus négatives (Armour et al., 2017; Kiff et al., 2011). Le manque d'encadrement observé pourrait conséquemment encourager un cercle vicieux dans la relation parent-enfant où les difficultés de l'enfant génèrent des réactions négatives chez le parent, exacerbant en retour les difficultés initiales (Coplan et al., 2003).

Le niveau de compétence de l'enfant semble une seconde caractéristique des enfants pouvant affecter la parentalité. Nos résultats suggèrent effectivement que ce facteur intimement lié à l'achèvement de la tâche pourrait avoir un impact différentiel sur la tendance des parents à devenir contrôlants. Tel que suggéré par Grolnick (2003), il est possible qu'en mettant en péril la réalisation de la tâche, ce facteur puisse engendrer un sentiment de perte de contrôle chez les parents, ce qui en retour activerait des comportements plus contrôlants. Ces derniers pourraient alors être interprétés comme des stratégies de compensation pour les difficultés de l'enfant, où les parents tentent de reprendre le contrôle et prévenir les conséquences, réelles ou anticipées, qui pourraient survenir. L'association observée apporte un appui additionnel aux études ayant déjà lié le niveau de compétence de l'enfant aux pratiques contrôlantes (p. ex., Dumont et al., 2014; Robichaud et al., 2019), en plus de préciser que cette caractéristique de l'enfant peut également être liée aux pratiques de soutien à l'autonomie, quoique cette association n'était que marginale. Il apparaît important de souligner que ces réactions parentales potentiellement compensatoires s'avèrent contreproductives si l'objectif s'avère une socialisation d'apprentissage guidé réussie. En étant plus contrôlants (p. ex., en donnant plus de directives, en faisant la tâche à la place de l'enfant), le parent non seulement brime le sentiment d'autonomie de l'enfant avec les conséquences négatives pour son bien-être que cela engendre (p. ex., Bean et al., 2003; Gurland & Grolnick, 2005), mais il prive également son enfant de précieuses opportunités de développement et d'apprentissage (Grolnick, 2009). Les occasions où l'enfant peut apprendre à son rythme, par essais et erreurs, à résoudre un problème sont en effet essentielles pour développer les habiletés nécessaires à la résolution indépendante de problèmes similaires (Grusec & Davidov, 2010; Wood & Wood, 1996). Encore une fois, l'association observée entre les signes de difficulté de l'enfant et les pratiques contrôlantes des parents lève le voile sur un cercle vicieux

particulièrement malheureux, où les apprentissages des enfants qui ont le plus de difficultés s'avèrent potentiellement les plus compromis.

Surtout, les résultats de la thèse suggèrent dans leur ensemble que, lorsque confrontés à des défis liés au tempérament ou au niveau de compétence de leur enfant, la majorité des parents tendent à agir de manière sous-optimale (p. ex., Gauvain & Fagot, 1995; Robichaud et al., 2019), peu importe leurs conditions socioéconomiques. Ces résultats placent les pratiques parentales dans leur contexte dyadique où parent et enfant, étant chacun des membres actifs au sein de la relation, ont un apport crucial à la parentalité (Sameroff, 2009). Il revient toutefois au parent d'être conscient de ces dynamiques perverses et de réguler son comportement dans le but de contrecarrer la réaction naturelle que de telles difficultés chez leur enfant peuvent engendrer chez lui. Considérer et comprendre le rôle potentiel des caractéristiques de l'enfant est ainsi primordial pour informer les parents de leurs effets délétères sur leurs pratiques parentales, mais aussi pour prévenir les effets de type « cercle vicieux » qu'engendrent ces caractéristiques exigeantes de l'enfant.

Accumulation de facteurs de risque. Bien que les caractéristiques de l'enfant semblent être plus fortement liées à certains aspects de la parentalité que le SSE, les analyses exploratoires de l'Étude 2 ont démontré que ces différents facteurs de risque ne se distribuent pas de façon aléatoire au sein des familles; l'APL a effectivement décelé un nombre limité de combinaisons de risque dans notre échantillon. De plus, les résultats ont suggéré qu'exercer sa parentalité deviendrait particulièrement ardu lorsque ces différents facteurs de risque se combinent.

Ainsi, l'analyse des différents types de profils de risque de notre échantillon a d'abord révélé que la majorité de l'échantillon ne présentait aucun facteur de risque (38.1%), mais également qu'une portion significative des mères de notre échantillon présentait le profil à haut risque (29.0%), c'est-à-dire où les mères présentaient à la fois un faible SSE et un enfant avec un

tempérament plus difficile et un niveau de compétence moindre. Un seul autre profil fut décelé, soit le profil de risque relié aux caractéristiques de l'enfant (32.9% des mères de notre échantillon), caractérisé par un SSE et une compétence de l'enfant supérieurs, mais un tempérament tout de même plus difficile. Il semblerait que les mères de SSE plus faible soient plus susceptibles de devoir composer avec une accumulation de risques liés aux caractéristiques de leur enfant, ce qui rejoint la documentation antérieure liant le SSE familial au tempérament de l'enfant (p. ex., Padilla et al., 2020) et au niveau de compétence (p. ex., Duncan & Magnuson, 2011). Or, la présente thèse suggère qu'une proportion significative de mères au SSE plus élevé sont également susceptibles de rencontrer des difficultés liées plus spécifiquement au tempérament de leur enfant.

En retour, ces différents profils se distinguaient au niveau de leur parentalité en fonction du niveau de risque accumulé. Notamment, les mères du profil à haut risque ont été observées comme moins chaleureuses, moins soutenantes de l'autonomie et comme prodiguant moins de rétroaction, en plus d'être plus contrôlantes au niveau de la tâche et au niveau psychologique. Les mères au risque plus modéré présentaient des pratiques plus optimales que celles à haut risque; elles étaient plus chaleureuses, mais offraient tout de même moins de soutien à l'autonomie et de rétroaction que les mères sans risque. Finalement, les mères sans facteurs de risque présentaient la parentalité la plus optimale durant la tâche observée; ces mères étaient les plus chaleureuses, offraient le plus de soutien à l'autonomie et de rétroaction, tout en étant les moins contrôlantes. Les résultats suggèrent donc un gradient de risque, où la présence d'un SSE familial plus faible, d'un tempérament plus difficile ou d'un niveau de compétence moindre semble créer un contexte où exercer sa parentalité serait de plus en plus ardu à mesure que ces facteurs s'ajoutent. Or, bien que le SSE en soi ne prédirait que modestement des pratiques parentales moins adaptées, un faible SSE est associé à des facteurs de risques concomitants qui, *lorsqu'ils s'accumulent*, pourraient

alors affecter de manière plus importante les pratiques parentales. En somme, ces résultats apportent un appui additionnel aux recherches ayant démontré que l'accumulation de différents facteurs de risque puissent affecter les pratiques parentales de manière générale (p. ex., Trentacosta et al., 2008), mais aussi spécifiquement lors d'interactions d'apprentissage guidé (p. ex., Diercks et al., 2021; Lengua et al., 2014).

Bien qu'il soit difficile de départager les différents déterminants potentiels de la parentalité tels que le SSE, le tempérament ou la compétence de l'enfant lorsque ceux-ci surviennent simultanément, les résultats de la thèse suggèrent que chacun pourrait avoir un impact distinct sur différents aspects de la parentalité, mais qu'ensemble, ils pourraient constituer un niveau de difficulté que peu de parents peuvent surmonter sans soutien. Les résultats de la thèse s'avèrent cohérents avec la documentation antérieure qui a maintes fois proposé que les facteurs de risque puissent se combiner pour créer des contextes plus ou moins facilitants de la parentalité (Abidin, 1992; Belsky, 1984). Ils trouvent aussi écho dans certains écrits soulignant que les parents de SSE plus faible présentent une certaine capacité d'adaptation, qui atteint cependant ses limites lorsque d'autres facteurs de risques (liés entre autres aux caractéristiques de leur enfant) s'ajoutent à leurs conditions de vie déjà difficiles (Appleyard et al., 2005; Trentacosta et al., 2008). Le SSE serait donc loin d'être le seul, ni potentiellement le plus crucial, facteur de risque chez les parents plus vulnérables, ce qui permet de dresser un portrait plus nuancé à la fois de la réalité de ces familles, mais aussi de leur résilience probable en l'absence d'autres facteurs de risque.

Examen plus précis des pratiques parentales dans le domaine de l'apprentissage guidé

Comme dernière contribution, cette thèse pose les assises d'une investigation plus précise des pratiques parentales en contexte d'apprentissage guidé. Premièrement, le système de codage élaboré pour l'étude observationnelle nous a permis de caractériser et de distinguer les différents

comportements présentés par les parents lors de telles situations. Certaines distinctions notables incluent la différenciation entre les comportements de soutien à l'autonomie et ceux structurants, en plus de préciser si ces derniers s'avèrent sollicités ou non sollicités par l'enfant. Bien qu'embryonnaires, les résultats de l'étude 2 apportent un soutien à la proposition de Mageau et Joussemet (2022) comme quoi les comportements structurants sollicités pourraient être nécessaires pour soutenir l'autonomie et la compétence de l'enfant des enfants de façon simultanée dans le domaine de socialisation de l'apprentissage guidé. Effectivement, lorsqu'on observe les corrélations entre chacune des dimensions parentales mesurées, les comportements structurants sollicités étaient d'abord liés au soutien à l'autonomie, tandis que ceux non sollicités étaient plutôt associés à la rétroaction, sans être toutefois associés aux comportements contrôlants. Ceci nous informe premièrement que les comportements structurants sollicités et non sollicités se distinguent (1) entre eux et (2) des comportements d'encadrement plus contrôlants, suggérant que ces trois dimensions parentales pourraient avoir des résultantes chez les enfants qui s'avèrent également différentes. Il est justement intéressant de constater que les mères qui structurent de manière sollicitée la tâche ont également tendance à présenter des comportements typiques de soutien à l'autonomie, tandis que celles prodiguant une structure non sollicitée sont plutôt susceptibles de présenter aussi des comportements de structure typiques tels que la rétroaction. Les études ultérieures pourront donc vérifier si la structure sollicitée entraîne des conséquences similaires au soutien à l'autonomie chez les enfants (c.-à-d., soutenir à la fois le besoin d'autonomie et de compétence), contre la structure non sollicitée qui, s'apparentant aux comportements de structure classiques, aurait plutôt des bénéfices liés au besoin de compétence des enfants (Mageau & Joussemet, 2022).

Distinguer les comportements structurants sollicités et non sollicités nous a aussi permis un premier examen, non exhaustif, de certains des antécédents de ces dimensions parentales nouvellement distinguées. Par exemple, les mères qui ont perçu leur enfant comme plus difficile avaient tendance à restreindre leurs comportements structurants non sollicités (p. ex., questions ou information suggestives, aide physique non nécessaire) lors de la tâche de résolution de problème, mais pas leurs comportements structurants sollicités. Ce résultat souligne d'abord la pertinence de faire une distinction entre les comportements structurants sollicités et non sollicités en situation d'apprentissage guidée et que les mères font vraisemblablement également cette distinction. En effet, les mères qui perçoivent leur enfant comme étant plus réactif ou sensible semblent juger qu'il est pertinent de limiter leur implication non sollicitée, celle-ci pouvant possiblement donner lieu à des réponses plus négatives chez l'enfant qu'une structure explicitement sollicitée par ce dernier. Ces résultats sont en cohérence avec les recherches démontrant que les mères d'enfants présentant un tempérament plus difficile peuvent devenir particulièrement à l'écoute des réactions et besoins de leur enfant et adapter ou restreindre leurs pratiques en conséquence (Belsky & Jaffee 2006; Paulussen-Hoogeboom et al. 2007; Sanson & Rothbart, 1995), bien que dans d'autres contextes, un tempérament plus difficile puisse être associé à des pratiques plus contrôlantes (Bates et Pettit, 2007; Putnam et al., 2002). Des études additionnelles sont maintenant nécessaires pour déterminer si les comportements non sollicités, bien que pouvant engendrer des réactions plus négatives chez les enfants, pourraient être tout de même informatifs et structurants. Dans tous les cas, les résultats de la présente thèse ont amené une meilleure compréhension des relations entre les caractéristiques des enfants et les pratiques parentales en contexte d'apprentissage guidé telles que proposées par Mageau & Joussemet (2022), en plus de donner lieu à des pistes de recherches futures.

Forces méthodologiques

En plus des contributions théoriques précédemment soulignées, certaines forces méthodologiques des articles présentés dans le cadre de la thèse sont à mentionner. Premièrement, les deux études ont été conduites à l'aide d'un échantillon différent, comprenant chacun des caractéristiques démographiques distinctes (N total = 348 dyades). Notamment, les dyades mère-enfant de l'Étude 1 ont été recrutées via les commissions scolaires de la grande région de Montréal et différents organismes communautaires servant la population générale (p. ex., camps de jour) et les populations à risque (p. ex., centres de pédiatrie sociale, maisons de la famille). Cette stratégie de recrutement nous a permis d'obtenir un échantillon relativement varié en ce qui a trait au SSE comparativement à la moyenne des études en pratiques parentales (Bornstein et al., 2013), en plus d'être particulièrement diversifié au niveau de l'origine culturelle des mères (43% des mères n'étaient pas nées au Canada). Les mères de l'Étude 2 étaient, quant à elles, plus nanties et majoritairement caucasiennes, mais l'analyse de profils nous a quand même signalé la présence d'un groupe relativement plus à risque dans notre échantillon. En plus, les enfants des deux études se trouvaient à différents stades développementaux, respectivement à l'âge scolaire pour l'Étude 1 (M âge = 11) et préscolaire pour l'Étude 2 (M âge = 4). Avoir conduit nos recherches auprès de populations variées permet une meilleure généralisation des résultats (Bornstein et al., 2013; Burchett et al., 2011), démontrant qu'ils peuvent être observés, notamment, dans des échantillons diversifiés quant au SSE familial, à l'origine culturelle des mères et au stade développemental de l'enfant.

Deuxièmement, les données des deux études ont été collectées auprès de plusieurs répondants. Plus précisément, dans le cadre de l'Étude 1, les mères rapportaient le SSE et leurs stressors contextuels, alors que leurs enfants rapportaient leurs perceptions des pratiques

parentales de leur mère. Pour l'Étude 2, les mères rapportaient leur SSE et leur perception du tempérament de leur enfant, le niveau de compétence de l'enfant était évalué à l'aide d'épreuves standardisées supervisées par un expérimentateur et, finalement, les pratiques parentales étaient filmées et codées ultérieurement par des observateurs indépendants. Bien que l'inclusion de plusieurs répondants ajoute un défi supplémentaire dans le processus de recrutement, cette méthode permet de diminuer les biais de variances communes (De Los Reyes et al., 2013), ce qui, en conséquence, constitue un test relativement sévère de nos hypothèses.

Justement, une troisième force méthodologique de la présente thèse se situe dans l'utilisation de mesures observationnelles pour évaluer les pratiques parentales en contexte d'apprentissage guidé. De manière générale, les mesures observationnelles ont démontré des associations plus fiables et cohérentes avec les résultantes chez l'enfant que les mesures autorapportées par les parents (Aspland & Gardner, 2003) et permettent une évaluation en détails de comportements plus subtils, qu'il serait difficile de rapporter avec un questionnaire rempli par le parent ou l'enfant (McCurdy et al., 2020). Notamment, il aurait été particulièrement complexe de demander aux parents d'évaluer si leurs comportements structurants s'avéraient sollicités, non sollicités, ou même contrôlants, et leur perception aurait probablement été prompte à un biais de désirabilité sociale (Locke & Prinz, 2002; Perepletchikova & Kazdin, 2004). Notre tâche observationnelle nous a en plus permis d'évaluer les pratiques parentales dans une situation précise (Rusby et al., 2015), une tâche d'apprentissage guidé, contexte rencontré fréquemment par les parents d'enfants d'âge préscolaire (Landry, 2008).

Quatrièmement, l'adoption d'une approche dimensionnelle des pratiques parentales (vs une approche typologique) a permis de préciser les relations entre les différentes variables d'intérêt de la présente thèse et des comportements parentaux précis, dont la signification pour l'enfant en lien

avec ses besoins fondamentaux d'affiliation, de compétence et d'autonomie est bien établie (Soenens et al., 2019; Steinberg, 2001). Qui plus est, ce choix méthodologique a pu s'avérer particulièrement opportun dans le cas de la population concernée par la présente thèse. En effet, les études concernant les parents en situation d'adversité socioéconomique sont considérablement limitées au niveau de la nature des comportements parentaux examinés (Cooper, 2021). Majoritairement, ces études ont porté sur la capacité des parents à créer un climat affectif chaleureux, ignorant ainsi les autres dimensions parentales clés. En évaluant un éventail plus large de pratiques parentales, la présente thèse a pu démontrer que le SSE pourrait être effectivement associé à moins d'implication bienveillante, mais que les parents de différents SSE ne se distinguent pas nécessairement sur les autres aspects de la parentalité lorsque les caractéristiques des enfants sont prises en considération. En évaluant des pratiques provenant de plusieurs dimensions parentales clés, il devient alors possible de préciser quels aspects de la parentalité sont les plus impactés par des conditions socioéconomiques plus difficiles, mais aussi quelles sont les zones de résilience de ces familles.

Finalement, les résultats de l'Étude 2 ont été obtenus à l'aide de données longitudinales prospectives. Le SSE familial a été obtenu lorsque l'enfant avait 5 et 42 mois, le tempérament de l'enfant a été rapporté par la mère à 18 mois, le niveau de compétence de l'enfant a été obtenu à 42 mois et, finalement, les dyades se sont présentées en laboratoire pour la tâche observationnelle lorsque l'enfant avait 48 mois. Dans le cadre de cette étude, nous évitons alors certaines des limites des études transversales (Kraemer et al., 2000; Lindell & Whitney, 2001; Maxwell & Cole, 2007), dont l'effet de halo où les mesures complétées au même moment pourraient être plus fortement associées parce qu'elles auraient été influencées par les mêmes facteurs situationnels (non mesurés).

Limites et recherches futures

Tel que mentionné dans la section discussion de chacun des articles, les études présentent des limites méthodologiques qui méritent d'être énoncées. Premièrement, les devis utilisés dans cette thèse ne permettent pas de faire d'inférence causale. On ne peut donc que spéculer au sujet de la direction réelle des relations observées. Bien qu'il s'avère complexe d'élaborer des recherches expérimentales ou quasi expérimentales portant sur les conséquences de l'adversité socioéconomique (Duncan et al., 2017), les études futures pourraient s'intéresser aux covariations entre le contexte socioéconomique des parents au fil du temps (p. ex., une augmentation ou diminution drastique des revenus) et les pratiques parentales privilégiées par ceux-ci à l'aide de données longitudinales à mesures répétées. Certaines études ayant évalué les trajectoires de SSE (p. ex., Azad et al., 2014) dénotent des liens significatifs entre une amélioration des conditions socioéconomiques des parents à travers le temps et une parentalité plus positive, augmentant ainsi le niveau de confiance des résultats liant directement ou indirectement le SSE aux pratiques parentales. De manière similaire, des devis longitudinaux pourraient rendre compte des événements de vie stressants vécus par les parents à différents temps de mesure (p. ex., Berryhill & Durtschi, 2017; Matte-Gagné et al., 2013) et évaluer si ces fluctuations sont associées à des changements au niveau des pratiques parentales. Si celles-ci s'avéraient concluantes, de telles analyses de trajectoire nous permettraient d'augmenter notre niveau de confiance envers les résultats de la présente thèse.

De plus, les écrits les plus récents invitent à une conceptualisation et une opérationnalisation plus large de l'adversité socioéconomique et du statut social. Ces dernières iraient au-delà de l'indice composite de SSE utilisé dans la thèse (composé du revenu familial et du niveau d'éducation) qui ne pourrait, à lui seul, rendre pleinement compte de l'expérience

complexe des conditions socioéconomiques des familles (Diemer et al., 2013; Raver et al., 2015; Roy, 2019). Par souci de précision, il aurait pu être premièrement pertinent de séparer les indicateurs de revenu et d'éducation afin de distinguer leurs effets uniques sur les pratiques parentales (Duncan et al., 2015), notamment dans le cas de l'Étude 1 où une forte proportion des mères étaient immigrantes et pouvaient donc présenter un écart plus important entre ces deux indicateurs. Il est en effet possible qu'une mère au revenu faible, mais tout de même plus éduquée, aurait au final plus de ressources pour maintenir une parentalité positive même sous pressions économiques (p. ex., Bluestone & Tamis-LeMonda, 1999). Les rôles potentiellement distincts du revenu et de l'éducation n'ont pas été explorés dans le cas de la présente thèse puisque ces variables s'avéraient fortement corrélées à la fois pour les mères de l'Étude 1 ($r = .50, p < .001$) et de l'Étude 2 ($r = .52, p < .001$). Ces corrélations suggéraient que les différences entre ces indicateurs puissent être plutôt modestes dans le cas des deux échantillons de cette thèse. D'autres dimensions importantes à considérer afin d'élargir et de nuancer la conceptualisation de l'adversité socioéconomique incluent la façon dont les familles perçoivent leur position économique ou sociale dans la société (mesure de statut social subjectif), et la façon dont les familles expérimentent leur position économique par rapport aux autres (mesure d'inégalité des revenus). Non seulement ces dimensions diffèrent sur le plan opérationnel des mesures traditionnelles de SSE, mais elles peuvent avoir des conséquences différentes sur le bien-être des familles et le développement des enfants (Roy, 2019). Ainsi, les études futures pourraient inclure ces indicateurs additionnels dans leur opérationnalisation de l'adversité socioéconomique afin de capter de manière plus globale l'expérience des familles désavantagées.

Les études futures devraient également envisager l'adoption d'une approche plus systémique des processus familiaux en considérant les dynamiques d'autres relations significatives

pour l'enfant, dont celle père-enfant. Les deux études de la présente thèse ont effectivement strictement porté sur les relations entre les mères et leur enfant, bien qu'il soit probable que les pères présentent une sensibilité différente quant (1) aux stressseurs contextuels vécus à l'extérieur de la famille et (2) aux caractéristiques présentées par leur enfant. En retour, leurs pratiques parentales pourraient ne pas être affectées par ces déterminants de la même manière que les mères. Bien que les études semblent suggérer de plus en plus que les pratiques parentales des pères et des mères (qui participent aux études expérimentales) se ressemblent (Eddy et al., 2001; Van der Kaap-Deeder et al., 2020), certaines études suggèrent que les pères ne vivent pas nécessairement les mêmes stressseurs que leurs conjointes (Roberts, 1989; Ward & Lee, 2020), en plus de réagir de manières différentes au tempérament difficile de leur enfant (Brown et al., 2011; McBride et al., 2002) ou aux difficultés rencontrées par ce dernier lors d'interactions d'apprentissage guidé (Mullis & Mullis, 1986; Pratt et al., 1988). Ainsi, les résultats de la présente thèse se doivent d'être interprétés dans le contexte unique de la relation mère-enfant et les études subséquentes gagneraient à considérer de concert les contributions maternelles et paternelles dans le développement des enfants (Cabrera, 2020), surtout que la qualité de la relation paternelle contribuerait de façon significative et unique à leur fonctionnement socioémotionnel (Jeynes, 2016).

En outre, les deux populations des études composant cette thèse ne présentaient pas un risque socioéconomique *très* élevé, et ce, malgré des efforts importants afin de recruter des dyades mère-enfant provenant de milieux socioéconomiques plus faibles. En plus de fournir une explication plausible à savoir pourquoi certaines des associations attendues n'ont pas été observées, le caractère plus favorisé de nos échantillons limite la généralisation des résultats; certaines associations pourraient ne pas avoir été observées dans la présente thèse et s'avérer

significatives dans un échantillon plus à risque. Cependant, focaliser sur les parents faisant partie d'une minorité extrême, très désavantagée, peut également avoir comme effet d'exagérer les écarts entre les parents en situation d'adversité socioéconomique et les autres (Cooper, 2021), masquant alors leurs similitudes au niveau de certaines pratiques parentales, mais aussi de leur vulnérabilité aux pressions externes. En se basant sur des échantillons provenant de la population générale, la présente thèse rend alors compte des réalités d'une grande variété de contextes, offrant possiblement un portrait plus nuancé de la parentalité à travers ce continuum de conditions socioéconomiques. Il apparaît maintenant primordial que les recherches futures s'intéressent à ce continuum de conditions socioéconomiques, mais cette fois en incluant les plus défavorisés et en examinant les nuances pouvant exister entre les parents vivant différents niveaux d'adversité (c.-à-d., défavorisés vs très défavorisés; Cooper, 2021).

Il importe aussi de souligner que le modèle de médiation proposé dans le cadre de l'Étude 1 ne testait que partiellement les composantes du modèle du stress familial (voir la Figure 1); il pourrait s'avérer particulièrement pertinent d'observer, en premier lieu, comment les stresseurs contextuels liés au SSE peuvent influencer les conflits parentaux (liens 4 et 5) et, deuxièmement, comment les stresseurs, via leur effet sur les pratiques parentales, sont ultimement liés aux résultantes chez les enfants (lien 6). L'examen supplémentaire de ces relations lors d'études futures apporterait un soutien plus rigoureux au modèle du stress familial et soulignerait d'autant plus l'importance du rôle médiateur des stresseurs contextuels dans la relation entre l'adversité socioéconomique et les processus familiaux.

Les deux études examinent différents facteurs pouvant soit (1) expliquer la relation entre le SSE et la parentalité ou (2) représenter des facteurs confondants dans cette relation. Toutefois, ces différents processus pourraient potentiellement être liés, mais n'ont pas été mesurés au sein

d'une même étude. Il serait ainsi important, notamment, d'évaluer si les stressors contextuels constituent une variable confondante dans les relations entre le SSE, les caractéristiques de l'enfant et la parentalité, en plus de vérifier si l'expérience de stressors contextuels modérerait la relation entre les caractéristiques de l'enfant et certaines pratiques parentales. À l'instar d'études ayant considéré simultanément des facteurs de stress et ceux provenant de caractéristiques de l'enfant (p. ex., Andreadakis et al., 2020), un modèle intégratif incluant à la fois le SSE, les stressors contextuels et ceux liés aux caractéristiques exigeantes de l'enfant pourrait s'avérer une piste de recherche future des plus pertinentes, toujours dans l'objectif de nuancer la relation entre l'adversité socioéconomique et les pratiques parentales.

De manière similaire, l'Étude 2 ne mesurait que partiellement les facteurs de risque avancés dans les modèles des déterminants des pratiques parentales, en omettant d'inclure l'effet potentiel des caractéristiques des parents sur leur parentalité en contexte d'apprentissage guidé. Bien que la présente étude souhaitait s'éloigner d'une vision individualisante, axée sur les « carences » du parent, il aurait été pertinent d'évaluer si les caractéristiques du parent demeurent liées aux pratiques parentales lorsque ces liens sont cette fois ajustés pour des caractéristiques exigeantes de l'enfant. Il apparaît donc primordial, dans le cadre de recherches ultérieures, de mesurer simultanément les caractéristiques du contexte, des parents et des enfants afin d'obtenir un portrait encore plus juste des facteurs de risque pouvant mener à une parentalité sous-optimale.

Finalement, tel qu'évoqué précédemment, certaines propriétés psychométriques de notre système de codage élaboré pour l'Étude 2 demeurent à être vérifiées. En particulier, les validités convergente et prédictive ne furent pas encore évaluées de manière formelle, par exemple en examinant les associations entre chaque dimension parentale de la grille et des questionnaires précédemment validés. Malheureusement, examiner leurs impacts potentiels sur les besoins

d'affiliation, de compétence et d'autonomie des enfants demeure ardu puisque jusqu'à présent, aucune échelle permettant d'évaluer la satisfaction de ces besoins fondamentaux n'existe, probablement parce que les enfants d'âge préscolaire sont trop jeunes pour rapporter ce genre d'expérience de façon fiable. Toutefois, leurs associations aux résultantes à plus long terme chez les enfants en ce qui a trait à leur développement, leur santé psychologique et leur socialisation demeurent encore à être explorées. Il est cependant important de noter que ce système se base sur d'autres grilles de codage précédemment validées, que sa fidélité a été testée rigoureusement et que chacune des dimensions parentales observées corrélait tel qu'attendu entre elles (Mageau & Joussemet, 2022). Les prochaines études utilisant cette grille permettront donc ultimement d'augmenter notre confiance en la fiabilité et la validité de ce système de codage, bien que les premiers résultats découlant de ce dernier se veulent prometteurs.

Portée pratique et clinique

Au-delà des implications pratiques déjà énumérées dans chacun des articles scientifiques composant cette thèse, les résultats présentés peuvent aussi avoir des retombées concrètes visant à valoriser l'identité parentale des personnes vivant en situation d'adversité socioéconomique, à guider les cliniciens intervenant auprès de ces populations et à pointer les élus et décideurs des politiques publiques vers des investissements accrus et ciblés au niveau des ressources venant en aide aux parents plus vulnérables.

L'objectif premier de cette thèse était de revisiter la relation entre l'adversité socioéconomique et les pratiques parentales, dans le but d'y détecter certaines nuances importantes et, ultimement, nourrir une vision plus complète et donc bienveillante de la parentalité en contexte d'adversité. Les résultats de thèse soulignent que ces parents sont confrontés à des obstacles plus significatifs que les parents de SSE plus élevé lorsqu'il vient le temps d'exercer leur parentalité,

mais que ces obstacles, lorsque considérés individuellement, ont des effets similaires chez la majorité des parents, et ce, peu importe leur SSE. En démontrant que les parents de différents SSE peuvent adopter des pratiques similaires dans divers contextes (p. ex., soutien à l'autonomie et pratiques contrôlantes à stress égal, structure et soutien à l'autonomie en contexte d'apprentissage guidé), ces recherches soulignent la résilience de ces parents et pourraient à terme contribuer à diminuer la honte et la culpabilité fréquemment rapportées par ces derniers (Centre d'étude sur la pauvreté et l'exclusion, 2021; Desjardins, 2014). L'objectif ici n'est pas de déresponsabiliser les parents présentant des pratiques sous-optimales, mais bien de mieux cibler les aspects et contextes où ces parents pourraient bénéficier d'un soutien, tout en reconnaissant les facettes de la parentalité qu'ils maîtrisent en dépit de leur situation socioéconomique plus difficile. Souligner également que les parents de SSE plus élevé sont aussi confrontés à des situations dans lesquelles exercer leur parentalité demanderait du soutien pourrait contribuer à abaisser les barrières, dont la stigmatisation et les préjugés empêchant certains parents d'aller chercher les ressources et outils leur permettant de favoriser la réalisation de leur projet parental et familial (Dempster et al., 2015; Wilson & McGuire, 2021). Une telle empathie et compréhension plus large du vécu des familles pourraient contribuer à réduire le cercle vicieux qui alimente la souffrance et isole davantage les parents, en les empêchant d'obtenir le soutien dont ils pourraient bénéficier (Suissa, 2015).

De surcroît, les deux études de la thèse soulignent la pertinence, pour les cliniciens intervenant auprès de parents en situation d'adversité socioéconomique, de prendre en considération le contexte dans lequel arrivent les familles demandant de l'aide et d'ajuster leurs cibles d'intervention en conséquence. En particulier, les résultats de la thèse suggèrent l'importance pour les intervenants d'être à l'affût non seulement du stress vécu à même le système familial, mais également des répercussions potentiellement plus subtiles que peuvent avoir les

stresseurs extrafamiliaux sur la parentalité. Il semble également primordial de demeurer conscients des obstacles majeurs que représentent certaines caractéristiques des enfants dans l'exercice de la parentalité en contexte d'apprentissage et que ces obstacles semblent davantage présents chez les familles en situation d'adversité socioéconomique. Les cliniciens peuvent alors premièrement reconnaître et souligner le défi que représente la parentalité pour ces parents confrontés à des obstacles bien réels, qui affecteraient tout parent placé dans ce même contexte. En deuxième étape, chaque parent doit toutefois savoir qu'il est possible de développer les habiletés nécessaires pour exercer son rôle parental de façon plus efficace, même lors de ces situations difficiles. Par exemple, les cliniciens peuvent enseigner aux parents, de tous milieux socioéconomiques, à être plus sensibles aux indices comportementaux de leur enfant et leur proposer des manières alternatives de réagir aux comportements plus exigeants. Tout en évitant les jugements précoces, les cliniciens peuvent donc aider les parents à considérer les différents obstacles à leur parentalité, afin de réduire l'emprise que ceux-ci ont sur eux. En étant de plus en plus conscients des mécanismes les menant à une parentalité plus réactive et moins régulée et en apprenant comment réagir à ces pressions, les parents pourront ainsi mieux prévenir ce genre de réactions. En dernier lieu, les parents doivent être rassurés que tous les enfants présentent à l'occasion des comportements plus accaparants et que ces derniers font partie d'un développement normal. Les cliniciens peuvent donc encourager les parents à adhérer à des attributions plus nuancées des comportements de leur enfant (Bugental & Shennum, 1984), permettant de protéger les enfants présentant des caractéristiques plus exigeantes des pratiques plus négatives qu'ils élicitent involontairement.

Dans le contexte de l'élaboration de programmes destinés aux parents, la présente thèse met en évidence l'importance pour les cliniciens de tenir compte de processus plus proximaux (p. ex., le stress vs la détresse psychologique plus grave, les comportements de l'enfant vs des

caractéristiques intrinsèques du parent) pouvant influencer la qualité des pratiques parentales. En mettant l'accent sur ces processus qui se produisent dans « l'ici et maintenant » plutôt que de manière plus distale, les programmes pourront alors cibler des facteurs plus modifiables, tout en ayant un grand impact sur les pratiques parentales (Lakind & Atkins, 2018).

Enfin, les conclusions de cette thèse rejoignent la documentation mettant en évidence la pertinence de fournir, par le biais de politiques sociales plus généreuses, un soutien bonifié aux familles les plus désavantagées (p. ex., Lacharité et al., 2016; Observatoire des tout-petits, 2021). L'Étude 1 souligne effectivement que les parents de SSE plus faible vivent plus de stress en lien avec leurs besoins de base et que ceux-ci sont associés à des pratiques parentales sous-optimales. Accroître (1) l'accessibilité à un logement abordable, adéquat et sécuritaire, (2) l'accès à des services éducatifs de qualité, (3) le soutien à l'accueil des familles immigrantes et (4) la conciliation travail-famille s'avèrent tous des moyens de contribuer à réduire le stress chez les parents (Observatoire des tout-petits, 2021) en aidant à subvenir à leurs besoins primaires et, indirectement, à améliorer la qualité de vie des enfants par le biais d'une parentalité moins « sous pression ». L'Étude 2 souligne également que les parents de SSE plus faible ont davantage tendance à être confrontés à une accumulation de facteurs de risque, mais que sans ceux-ci, ils ne se distinguent pas nécessairement des parents de SSE plus élevé. Ces résultats suggèrent donc qu'avec un soutien adéquat et ajusté aux défis vécus par les familles, la majorité des parents de tous les SSE seraient en mesure d'exercer une parentalité de qualité. La présente thèse se trouve ainsi en accord avec la documentation soulignant l'importance d'investir dans le soutien à la parentalité (Jacquey-Vazquez, 2016; Lamboy, 2009), c'est-à-dire d'informer les parents, de les écouter, de les orienter et de mettre à leur disposition une palette de services et de ressources pour les aider à assumer leur rôle parental.

Mot de la fin

En terminant, force est de constater qu'être parent représente un défi monumental et que de maintenir des pratiques parentales de qualité ne s'avère pas toujours facile. Différents contextes, dont celui de l'adversité socioéconomique, pourraient rendre cette tâche d'autant plus ardue. La relation entre les conditions socioéconomiques des parents et leurs pratiques a toutefois pu être surestimée dans le passé puisque les recherches antérieures ne tenaient pas compte d'autres facteurs médiateurs ou concomitants. Cet état de fait a mené à une volonté récente de proposer des modèles plus complets des déterminants des pratiques parentales en contexte d'adversité socioéconomique. La présente thèse s'inscrit dans ce courant et y contribue de manière significative en soulignant le rôle potentiellement médiateur des stressseurs contextuels touchant aux besoins de base des parents dans la relation entre le SSE et la parentalité et en démontrant que les relations entre le SSE et les pratiques parentales de soutien à l'autonomie et de contrôle en contexte d'apprentissage guidé semblent s'estomper lorsque les caractéristiques des enfants sont considérées. Des recherches doivent maintenant être menées afin de mieux intégrer les modèles des déterminants de la parentalité aux modèles de stress familial afin de préciser l'impact relatif et interactif des différents types de déterminants de la parentalité.

Références citées dans l'introduction et la discussion générale

- Abidin, R. R. (1992). The determinants of parenting behavior. *Journal of Clinical Child Psychology, 21*(4), 407–412. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2104_12
- Adler, N. E., Boyce, T., Chesney, M. A., Cohen, S., Folkman, S., Kahn, R. L., & Syme, S. L. (1994). Socioeconomic status and health: The challenge of the gradient. *American Psychologist, 49*(1), 15–24. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.49.1.15>
- Ainsworth, M. (1978). The Bowlby-Ainsworth attachment theory. *Behavioral and Brain Sciences, 1*(3), 436-438. <https://doi.org/10.1017/S0140525X00075828>
- American Psychological Association Task Force on Socioeconomic Status. (2007). *Report of the APA task force on socioeconomic status*. American Psychological Association.
- Amerongen, M., & Mishna, F. (2004). Learning disabilities and behavior problems: A self psychological and intersubjective approach to working with parents. *Psychoanalytical Social Work, 11*(2), 33–53. https://doi.org/10.1300/J032v11n02_03
- Anand, K. J. S., Rigdon, J., Rovnaghi, C. R., Qin, F., Tembulkar, S., Bush, N., . . . Gotlib, I. H. (2019). Measuring socioeconomic adversity in early life. *Acta Paediatrica, 108*(7), 1267-1277. <https://doi.org/10.1111/apa.14715>
- Anastopoulos, A. D., Guevremont, D. C., Shelton, T. L., & DuPaul, G. J. (1992). Parenting stress among families of children with attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology, 20*(5), 503-520. <https://doi.org/10.1007/BF00916812>
- Andreadakis, E., Laurin, J. C., Joussemet, M., & Mageau, G. A. (2020). Toddler temperament, parent stress, and autonomy support. *Journal of Child and Family Studies, 29*(11), 3029-3043. <https://doi.org/10.1007/s10826-020-01793-3>

- Appleyard, K., Egeland, B., van Dulmen, M. H. M., & Alan Sroufe, L. (2005). When more is not better: The role of cumulative risk in child behavior outcomes. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(3), 235-245. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00351.x>
- Armour, J.-A., Joussemet, M., Kurdi, V., Tessier, J., Boivin, M., & Tremblay, R. E. (2018). How toddlers' irritability and fearfulness relate to parenting: A longitudinal study conducted among Quebec families. *Infant and Child Development*, 27(2), e2062. <https://doi.org/10.1002/icd.2062>
- Aspland, H., & Gardner, F. (2003). Observational measures of parent-child interaction: An introductory review. *Child and Adolescent Mental Health*, 8(3), 136–143. <https://doi.org/10.1111/1475-3588.00061>
- Assor, A., Roth, G., & Deci, E. L. (2004). The emotional costs of parents' conditional regard: A self-determination theory analysis. *Journal of Personality*, 72(1), 47-88. <https://doi.org/10.1111/j.0022-3506.2004.00256.x>
- Attar, B. K., Guerra, N. G., & Tolan, P. H. (1994). Neighborhood disadvantage, stressful life events and adjustments in urban elementary-school children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 23(4), 391-400. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2304_5
- Aunola, K., & Nurmi, J.-E. (2005). The role of parenting styles in children's problem behavior. *Child Development*, 76(6), 1144-1159. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00840.x-i1>
- Aunola, K., Viljaranta, J., & Tolvanen, A. (2017). Does daily distress make parents prone to using psychologically controlling parenting? *International Journal of Behavioral Development*, 41(3), 405–414. <https://doi.org/10.1177/0165025416658555>

- Azad, G., Blacher, J., & Marcoulides, G. (2014). Longitudinal models of socio-economic status: Impact on positive parenting behaviors. *International Journal of Behavioral Development, 38*(6), 509–517. <https://doi.org/10.1177/0165025414532172>
- Baker, D. B. (1994). Parenting stress and ADHD: A comparison of mothers and fathers. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 2*(1), 46–50. <https://doi.org/10.1177/106342669400200106>
- Banovcinova, A., Levicka, J., & Veres, M. (2014). The impact of poverty on the family system functioning. *Social and Behavioral Sciences, 132*, 148-153. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.04.291>
- Barber, B. K. (1996). Parental psychological control: Revisiting a neglected construct. *Child Development, 67*(6), 3296–3319. <https://doi.org/10.2307/1131780>
- Barkauskiene, R. (2009). The role of parenting for the adjustment of children with and without learning disabilities: A person-oriented approach. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal, 7*, 1-17.
- Barry, C. T., Frick, P. J., & Grafeman, S. J. (2008). Child versus parent reports of parenting practices: Implications for the conceptualization of child behavioral and emotional problems. *Assessment, 15*(3), 294–303. <https://doi.org/10.1177/1073191107312212>
- Bates, J. E., & Pettit, G. S. (2007). Temperament, parenting, and socialization. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 153–177). The Guilford Press.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development, 37*(4), 887–907. <https://doi.org/10.2307/1126611>

- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, 4(1, Pt.2), 1–103. <https://doi.org/10.1037/h0030372>
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *The Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56-95.
<https://doi.org/10.1177/02724316911111004>
- Bean, R. A., Bush, K. R., McKenry, P. C., & Wilson, S. M. (2003). The impact of parental support, behavioral control, and psychological control on the academic achievement and self-esteem of African-American and European-American adolescents. *Journal of Adolescent Research*, 18(5), 523–541. <https://doi.org/10.1177/0743558403255070>
- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child Development*, 55(1), 83-96. <https://doi.org/10.2307/1129836>
- Belsky, J., & Jaffee, S. R. (2006). The multiple determinants of parenting. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Risk, disorder, and adaptation* (pp. 38–85). John Wiley & Sons, Inc.
- Berryhill, M. B., & Durtschi, J. A. (2017). Understanding single mothers' parenting stress trajectories. *Marriage & Family Review*, 53(3), 227–245.
<https://doi.org/10.1080/01494929.2016.1204406>
- Blechman, E. A., & McEnroe, M. J. (1985). Effective family problem solving. *Child Development*, 56(2), 429–437. <https://doi.org/10.2307/1129731>
- Bluestone, C., & Tamis-LeMonda, C. S. (1999). Correlates of Parenting Styles in Predominantly Working- and Middle-Class African American Mothers. *Journal of Marriage and Family*, 61(4), 881–893. <https://doi.org/10.2307/354010>

- Bögels, S. M., & Melick, M. v. (2004). The relationship between child-report, parent self-report, and partner report of perceived parental rearing behaviors and anxiety in children and parents. *Personality and Individual Differences, 37*(8), 1583-1596.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2004.02.014>
- Borduin, C. M., & Henggeler, S. W. (1981). Social class, experimental setting, and task characteristics as determinants of mother–child interaction. *Developmental Psychology, 17*(2), 209–214. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.17.2.209>
- Bornstein, M. H. (2016). Determinants of parenting. In D. Cicchetti (Ed.), *Developmental psychopathology: Risk, resilience, and intervention* (pp. 180–270). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781119125556.devpsy405>
- Bornstein, M. H., Jager, J., & Putnick, D. L. (2013). Sampling in developmental science: Situations, shortcomings, solutions, and standards. *Developmental Review, 33*(4), 357-370. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2013.08.003>
- Bradley, R. H., & Corwyn, R. F. (2005). Caring for children around the world: A view from HOME. *International Journal of Behavioral Development, 29*(6), 468–478.
<https://doi.org/10.1177/01650250500146925>
- Bradley, R. H., Corwyn, R. F., McAdoo, H. P., & García Coll, C. (2001). The home environments of children in the United States Part I: Variations by age, ethnicity, and poverty status. *Child Development, 72*(6), 1844-1867. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.t01-1-00382>
- Brady, S. S., & Matthews, K. A. (2002). The influence of socioeconomic status and ethnicity on adolescents' exposure to stressful life events. *Journal of Pediatric Psychology, 27*(7), 575-583. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/27.7.575>

- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.22.6.723>
- Brooks-Gunn, J., & Duncan, G. J. (1997). The effects of poverty on children. *The Future of Children*, 7(2), 55–71. <https://doi.org/10.2307/1602387>
- Brown, G. L., McBride, B. A., Bost, K. K., & Shin, N. (2011). Parental involvement, child temperament, and parents' work hours: Differential relations for mothers and fathers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(6), 313-322. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2011.08.004>
- Bryan, A. E., & Dix, T. (2009). Mothers' emotions and behavioral support during interactions with toddlers: The role of child temperament. *Social Development*, 18(3), 647-670. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2008.00502.x>
- Bugental, D. B., & Shennum, W. A. (1984). "Difficult" children as elicitors and targets of adult communication patterns: An attributional-behavioral transactional analysis. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 49(1), 79. <https://doi.org/10.2307/1165910>
- Burchett, H., Umoquit, M., & Dobrow, M. (2011). How do we know when research from one setting can be useful in another? A review of external validity, applicability and transferability frameworks. *Journal of Health Services Research & Policy*, 16(4), 238–244. <https://doi.org/10.1258/jhsrp.2011.010124>
- Cabrera N. J. (2020). Father involvement, father-child relationship, and attachment in the early years. *Attachment & Human Development*, 22(1), 134–138. <https://doi.org/10.1080/14616734.2019.1589070>

Campagne 2000. (2021). *Rapport sur la pauvreté des enfants et des familles*.

https://campaign2000.ca/wp-content/uploads/2021/12/Campagne-2000_RapportNational-2021-PERSONNE-NEST-LAISSE%CC%81-POUR-COMPTE-STRATE%CC%81GIES-POUR-UNE-RELANCE-INCLUSIVE_FINALE.pdf

Carr, A., & Pike, A. (2012). Maternal scaffolding behavior: Links with parenting style and maternal education. *Developmental Psychology*, 48(2), 543–551.

<https://doi.org/10.1037/a0025888>

Centre d'étude sur la pauvreté et l'exclusion. (2021). *Les préjugés : un obstacle majeur à la lutte contre la pauvreté*. [https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/travail-emploi-](https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/travail-emploi-solidarite-sociale/cepe/publications/RA_avis_prejuges_CEPE.pdf?1643746576)

[solidarite-sociale/cepe/publications/RA_avis_prejuges_CEPE.pdf?1643746576](https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/travail-emploi-solidarite-sociale/cepe/publications/RA_avis_prejuges_CEPE.pdf?1643746576)

Chandola, T., & Marmot, M.G. (2010). Socio-economic position and health. In Steptoe, A. (Ed.), *Handbook of behavioural medicine* (pp.307–320). Springer Science and Business Media.

Chen, Q., Kong, Y., Gao, W., & Mo, L. (2018). Effects of socioeconomic status, parent-child relationship, and learning motivation on reading ability. *Frontiers in Psychology*, 9, 1297.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01297>

Chyung, Y. J., Lee, Y. A., Ahn, S. J., & Bang, H. S. (2022). Associations of perceived parental psychological control with depression, anxiety in children and adolescents: A meta-analysis. *Marriage & Family Review*, 58(2), 158-197.

<https://doi.org/10.1080/01494929.2021.1941496>

Cohen, S., Gianaros, P. J., & Manuck, S. B. (2016). A stage model of stress and disease.

Perspectives on Psychological Science : A Journal of the Association for Psychological Science, 11(4), 456–463. <https://doi.org/10.1177/1745691616646305>

- Cohen, S., Murphy, M. L. M., & Prather, A. A. (2019). Ten surprising facts about stressful life events and disease risk. *Annual Review of Psychology*, 70(1), 577-597.
<https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-102857>
- Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98(2), 310–357. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.98.2.310>
- Collectif pour un Québec sans pauvreté. (2019). *La pauvreté, ça se mesure comment?*.
<https://www.pauvrete.qc.ca/document/la-pauvrete-ca-se-mesure-comment/?wpdmdl=16040&ind=0>
- Conger, R. D., & Conger, K. J. (2002). Resilience in midwestern families: Selected findings from the first decade of a prospective, longitudinal study. *Journal of Marriage and Family*, 64(2), 361-373. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2002.00361.x>
- Conger, R. D., Conger, K. J., Elder Jr., G. H., Lorenz, F. O., Simons, R. L., & Whitbeck, L. B. (1992). A family process model of economic hardship and adjustment of early adolescent boys. *Child Development*, 63(3), 526-541. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1992.tb01644.x>
- Conger, R. D., Conger, K. J., & Martin, M. J. (2010). Socioeconomic status, family processes, and individual development. *Journal of Marriage and Family*, 72(3), 685-704.
<https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2010.00725.x>
- Conger, R. D., & Donnellan, M. B. (2007). An interactionist perspective on the socioeconomic context of human development. *Annual Review of Psychology*, 58(1), 175-199.
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.58.110405.085551>

- Conger, R. D., Ge, X., Elder Jr., G. H., Lorenz, F. O., & Simons, R. L. (1994). Economic stress, coercive family process, and developmental problems of adolescents. *Child Development*, 65(2), 541-561. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1994.tb00768.x>
- Cooper, K. (2021). Are poor parents poor parents? The relationship between poverty and parenting among mothers in the UK. *Sociology*, 55(2), 349–383. <https://doi.org/10.1177/0038038520939397>
- Cooper, K. (2022). Poverty and parenting in the UK: Patterns and pathways between economic hardship and mothers' parenting practices. *Centre for Analysis of Social Exclusion, LSE*. <https://sticerd.lse.ac.uk/dps/case/cb/casebrief42.pdf>
- Coplan, R. J., Bowker, A., & Cooper, S. M. (2003). Parenting daily hassles, child temperament, and social adjustment in preschool. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(3), 376-395. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(03\)00045-0](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(03)00045-0)
- Côté, S. M., Mongeau, C., Japel, C., Xu, Q., Séguin, J. R., & Tremblay, R. E. (2013). Child care quality and cognitive development: trajectories leading to better preacademic skills. *Child Development*, 84(2), 752–766. <https://doi.org/10.1111/cdev.12007>
- Crnic, K. A., & Coburn, S. S. (2019). Stress and parenting. In M. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: 3e* (Vol. 4, pp. 421–448). Routledge.
- Crnic, K. A., Gaze, C., & Hoffman, C. (2005). Cumulative parenting stress across the preschool period: relations to maternal parenting and child behaviour at age 5. *Infant and Child Development*, 14(2), 117-132. <https://doi.org/10.1002/icd.384>
- Crnic, K. A., & Greenberg, M. T. (1990). Minor parenting stresses with young children. *Child Development*, 61(5), 1628–1637. <https://doi.org/10.2307/1130770>

- Crnic, K., & Ross, E. (2017). Parenting stress and parental efficacy. In K. Deater-Deckard & R. Panneton (Eds.), *Parental stress and early child development: Adaptive and maladaptive outcomes* (pp. 263–284). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-55376-4_11
- Crouter, A. C., & Booth, A. (Eds.). (2003). *Children's influence on family dynamics: The neglected side of family relationships*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers. <https://doi.org/10.4324/9781410607430>
- Crum, A. J., Salovey, P., & Achor, S. (2013). Rethinking stress: The role of mindsets in determining the stress response. *Journal of Personality and Social Psychology*, *104*(4), 716–733. <https://doi.org/10.1037/a0031201>
- Cusella, L. P. (1987). Feedback, motivation, and performance. In F. M. Jablin, L. L. Putnam, K. H. Roberts, & L. W. Porter (Eds.), *Handbook of organizational communication: An interdisciplinary perspective* (pp. 624–678). Sage Publications, Inc.
- Cyr, C., Euser, E., Bakermans-Kranenburg, M., & Van Ijzendoorn, M. (2010). Attachment security and disorganization in maltreating and high-risk families: A series of meta-analyses. *Development and Psychopathology*, *22*(1), 87-108. <https://doi.org/10.1017/S0954579409990289>
- Daly, M., & Kelly, G. (2015). *Families and poverty: Everyday life on a low income*. Policy Press.
- Deater-Deckard, K., Chen, N., Wang, Z., & Bell, M. A. (2012). Socioeconomic risk moderates the link between household chaos and maternal executive function. *Journal of Family Psychology*, *26*(3), 391-399. <http://dx.doi.org/10.1037/a0028331>

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*: Springer.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, *11*(4), 227-268.
https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- De Los Reyes, A., & Kazdin, A. E. (2004). Measuring informant discrepancies in clinical child research. *Psychological Assessment*, *16*(3), 330–334. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.16.3.330>
- Dempster, R., Davis, D. W., Faye Jones, V., Keating, A., & Wildman, B. (2015). The role of stigma in parental help-seeking for perceived child behavior problems in urban, low-income African American parents. *Journal of Clinical Psychology in Medical Settings*, *22*(4), 265-278. <https://doi.org/10.1007/s10880-015-9433-8>
- Dempster, R., Wildman, B., & Keating, A. (2013). The role of stigma in parental help-seeking for child behavior problems. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, *42*(1), 56-67. <https://doi.org/10.1080/15374416.2012.700504>
- Dermott, E., & Pomati, M. (2016). ‘Good’ parenting practices: How important are poverty, education and time pressure? *Sociology*, *50*(1), 125–142.
<https://doi.org/10.1177/0038038514560260>
- Desjardins, L. (2014). À qui profitent les préjugés?. *Bulletin de liaison*, *38*(3), 3-4.
- Diemer, M. A., Mistry, R. S., Wadsworth, M. E., López, I., & Reimers, F. (2013). Best practices in conceptualizing and measuring social class in psychological research. *Analyses of Social Issues and Public Policy (ASAP)*, *13*(1), 77–113.
<https://doi.org/10.1111/asap.12001>

- Diercks, C. M., Lunkenheimer, E., & Brown, K. M. (2021). The dynamics of maternal scaffolding vary by cumulative risk status. *Journal of Family Psychology, 35*(2), 203-212. <http://dx.doi.org/10.1037/fam0000806>
- Dohrenwend B. S. (1973). Social status and stressful life events. *Journal of Personality and Social Psychology, 28*(2), 225–235. <https://doi.org/10.1037/h0035718>
- Duncan, G. J., & Magnuson, K. (2011). The nature and impact of early achievement skills, attention skills, and behavior problems. In G. J. Duncan & R. J. Murnane (Eds.), *Whither Opportunity* (pp. 47--69): Russell Sage.
- Duncan, G. J., Magnuson, K., & Votruba-Drzal, E. (2015). Children and socioeconomic status. In M. H. Bornstein, T. Leventhal, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science: Ecological settings and processes* (pp. 534–573). John Wiley & Sons, Inc.. <https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy414>
- Duncan, G. J., Magnuson, K., & Votruba-Drzal, E. (2017). Moving beyond correlations in assessing the consequences of poverty. *Annual Review of Psychology, 68*(1), 413-434. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010416-044224>
- Dumont, H., Trautwein, U., Nagy, G., & Nagengast, B. (2014). Quality of parental homework involvement: Predictors and reciprocal relations with academic functioning in the reading domain. *Journal of Educational Psychology, 106*(1), 144–161. <https://doi.org/10.1037/a0034100>
- Eddy, J. M., Leve, L. D., & Fagot, B. I. (2001). Coercive family processes: A replication and extension of Patterson’s coercion model. *Aggressive Behavior, 27*(1), 14-25. <https://doi.org/10.1002/1098-2337>

- Edwards, J. R., & Rothbard, N. P. (2000). Mechanisms linking work and family: Clarifying the relationship between work and family constructs. *The Academy of Management Review*, 25(1), 178–199. <https://doi.org/10.2307/259269>
- Ellis, B. J., Abrams, L. S., Masten, A. S., Sternberg, R. J., Tottenham, N., & Frankenhuis, W. E. (2022). Hidden talents in harsh environments. *Development and Psychopathology*, 34(1), 95–113. <https://doi.org/10.1017/S0954579420000887>
- El-Sheikh, M., Hinnant, J. B., Kelly, R. J., & Erath, S. (2010). Maternal psychological control and child internalizing symptoms: vulnerability and protective factors across bioregulatory and ecological domains. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 51(2), 188–198. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2009.02140.x>
- Emmen, R. A. G., Malda, M., Mesman, J., van IJzendoorn, M. H., Prevoe, M. J. L., & Yeniad, N. (2013). Socioeconomic status and parenting in ethnic minority families: Testing a minority family stress model. *Journal of Family Psychology*, 27(6), 896-904. <https://doi.org/10.1037/a0034693>
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., & Reiser, M. (1999). Parental reactions to children's negative emotions: longitudinal relations to quality of children's social functioning. *Child Development*, 70(2), 513–534. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00037>
- Estlein, R. (2016). Parenting Styles. In *Encyclopedia of Family Studies*, C.L. Shehan (Ed.). <https://doi.org/10.1002/9781119085621.wbefs030>
- Evans, G. W., & Kim, P. (2010). Multiple risk exposure as a potential explanatory mechanism for the socioeconomic status–health gradient. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1186(1), 174-189. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2009.05336.x>

- Evans, G. W., & Kim, P. (2013). Childhood poverty, chronic stress, self-regulation, and coping. *Child Development Perspectives*, 7(1), 43-48. <https://doi.org/10.1111/cdep.12013>
- Evans, G. W., Li, D., & Whipple, S. S. (2013). Cumulative risk and child development. *Psychological Bulletin*, 139(6), 1342–1396. <https://doi.org/10.1037/a0031808>
- Fanelli, D. (2010). “Positive” results increase down the hierarchy of the sciences. *PLOS ONE*, 5(4), e10068. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0010068>
- Farkas, M. S., & Grolnick, W. S. (2010). Examining the components and concomitants of parental structure in the academic domain. *Motivation and Emotion*, 34(3), 266–279. <https://doi.org/10.1007/s11031-010-9176-7>
- Fouts, H. N., Roopnarine, J. L., & Lamb, M. E. (2007). Social experiences and daily routines of African American infants in different socioeconomic contexts. *Journal of Family Psychology*, 21(4), 655–664. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.21.4.655>
- Fouts, H. N., Roopnarine, J. L., Lamb, M. E., & Evans, M. (2012). Infant social interactions with multiple caregivers: The importance of ethnicity and socioeconomic status. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 43(2), 328–348. <https://doi.org/10.1177/0022022110388564>
- Gallo, L. C., & Matthews, K. A. (2003). Understanding the association between socioeconomic status and physical health: Do negative emotions play a role? *Psychological Bulletin*, 129(1), 10-51. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.129.1.10>
- Gard, A. M., McLoyd, V. C., Mitchell, C., & Hyde, L. W. (2020). Evaluation of a longitudinal family stress model in a population-based cohort. *Social Development*, 29(4), 1155-1175. <https://doi.org/10.1111/sode.12446>

- Gauvain, M., & Fagot, B. (1995). Child temperament as a mediator of mother-toddler problem solving. *Social Development, 4*(3), 257-276. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.1995.tb00065.x>
- Gershoff, E. T., Aber, J. L., Raver, C. C., & Lennon, M. C. (2007). Income is not enough: Incorporating material hardship into models of income associations with parenting and child development. *Child Development, 78*(1), 70-95. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.00986.x>
- Gillies, V. (2013). Personalising poverty: Parental determinism and the ‘Big Society’ agenda. In Atkinson, W., Roberts, S., & Savage, M. (Eds.), *Class inequality in austerity Britain: Power, difference and suffering* (pp. 90–111). Palgrave Macmillan.
- Gray, M. R., & Steinberg, L. (1999). Unpacking authoritative parenting: Reassessing a multidimensional construct. *Journal of Marriage and Family, 61*(3), 574–587. <https://doi.org/10.2307/353561>
- Griffith, S. F., & Grolnick, W. S. (2014). Parenting in Caribbean families: A look at parental control, structure, and autonomy support. *Journal of Black Psychology, 40*(2), 166–190. <https://doi.org/10.1177/0095798412475085>
- Grolnick, W. S. (2003). *The psychology of parental control: How well-meant parenting backfires*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Grolnick, W. S. (2009). The role of parents in facilitating autonomous self-regulation for education. *Theory and Research in Education, 7*(2), 164–173. <https://doi.org/10.1177/1477878509104321>
- Grolnick, W. S., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1997). Internalization within the family: The self-determination theory perspective. In J. E. Grusec & L. Kuczynski (Eds.), *Parenting and*

children's internalization of values: A handbook of contemporary theory (pp. 135–161).

John Wiley & Sons Inc.

Grolnick, W. S., Gurland, S. T., DeCoursey, W., & Jacob, K. (2002). Antecedents and consequences of mothers' autonomy support: An experimental investigation.

Developmental Psychology, 38(1), 143–155. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.38.1.143>

Grolnick, W. S., Gurland, S. T., Jacob, K. F., & Decourcey, W. (2002). The development of self-determination in middle childhood and adolescence. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 147–171). Academic Press.

<https://doi.org/10.1016/B978-012750053-9/50008-5>

Grolnick, W. S., & Pomerantz, E. M. (2009). Issues and challenges in studying parental control: Toward a new conceptualization. *Child Development Perspectives*, 3(3), 165–

170. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2009.00099.x>

Grolnick, W. S., Raftery-Helmer, J. N., Marbell, K. N., Flamm, E. S., Cardemil, E. V., & Sanchez, M. (2014). Parental provision of structure: Implementation and correlates in three domains. *Merrill-Palmer Quarterly*, 60(3), <https://doi.org/355-384>.

[10.13110/merrpalmquar1982.60.3.0355](https://doi.org/10.13110/merrpalmquar1982.60.3.0355)

Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 143–154.

<https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.2.143>

Grolnick, W. S., Weiss, L., McKenzie, L., & Wrightman, J. (1996). Contextual, cognitive, and adolescent factors associated with parenting in adolescence. *Journal of Youth and*

Adolescence, 25(1), 33-54. <https://doi.org/10.1007/BF01537379>

- Grusec, J. E. (2019). *Principles of effective parenting: How socialization works*. The Guilford Press.
- Grusec, J. E., & Davidov, M. (2010). Integrating different perspectives on socialization theory and research: A domain-specific approach. *Child Development, 81*(3), 687–709.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01426.x>
- Grusec, J. E., & Goodnow, J. J. (1994). Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: A reconceptualization of current points of view. *Developmental Psychology, 30*(1), 4-19. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.30.1.4>
- Grzywacz, J. G., Almeida, D. M., Neupert, S. D., & Ettner, S. L. (2004). Socioeconomic status and health: A micro-level analysis of exposure and vulnerability to daily stressors. *Journal of Health and Social Behavior, 45*(1), 1–16.
<https://doi.org/10.1177/002214650404500101>
- Guay, F. (2022). Applying self-determination theory to education: Regulations types, psychological needs, and autonomy supporting behaviors. *Canadian Journal of School Psychology, 37*(1), 75–92. <https://doi.org/10.1177/08295735211055355>
- Guay, F., Gilbert, W., Falardeau, É., Bradet, R., & Boulet, J. (2020). Fostering the use of pedagogical practices among teachers to support elementary students' motivation to write. *Contemporary Educational Psychology, 63*, 1–18.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101922>
- Guay, F., Larose, S., & Boivin, M. (2004). Academic self-concept and educational attainment level: A ten-year longitudinal study. *Self and Identity, 3*(1), 53–68.
<https://doi.org/10.1080/13576500342000040>

- Gurland, S. T., & Grolnick, W. S. (2005). Perceived threat, controlling parenting, and children's achievement orientations. *Motivation and Emotion*, 29(2), 103–121.
<https://doi.org/10.1007/s11031-005-7956-2>
- Gyamfi, P., Brooks-Gunn, J., & Jackson, A. P. (2001). Associations between employment and financial and parental stress in low-income single black mothers. *Women & Health*, 32(1-2), 119–135. https://doi.org/10.1300/J013v32n01_06
- Harkness, K. L., & Monroe, S. M. (2016). The assessment and measurement of adult life stress: Basic premises, operational principles, and design requirements. *Journal of Abnormal Psychology*, 125(5), 727–745. <https://doi.org/10.1037/abn0000178>
- Hart, B., & Risley, T. R. (1992). American parenting of language-learning children: Persisting differences in family-child interactions observed in natural home environments. *Developmental Psychology*, 28(6), 1096–1105. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.6.1096>
- Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Paul H Brookes Publishing.
- Harvey, B., Matte-Gagné, C., Stack, D. M., Serbin, L. A., Ledingham, J. E., & Schwartzman, A. E. (2016). Risk and protective factors for autonomy-supportive and controlling parenting in high-risk families. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 43, 18-28.
<https://doi.org/10.1016/j.appdev.2015.12.004>
- Hein, V., & Koka, A. (2007). Perceived feedback and motivation in physical education and physical activity. In M. Hagger, & N. Chatzisarantis (Eds.), *Intrinsic motivation and self-determination in exercises and sport* (pp. 127-140). Human Kinetics.

- Herbers, J. E., Garcia, E. B., & Obradović, J. (2017). Parenting assessed by observation versus parent-report: Moderation by parent distress and family socioeconomic status. *Journal of Child and Family Studies*, 26(12), 3339-3350. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0848-8>
- Hobfoll, S. E. (2002). Social and psychological resources and adaptation. *Review of General Psychology*, 6(4), 307–324. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.6.4.307>
- Hoff, E., & Laursen, B. (2019). Socioeconomic status and parenting. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Biology and ecology of parenting* (pp. 421–447). Routledge/Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9780429401459-13>
- Hoff, E., Laursen, B., & Tardif, T. (2002). Socioeconomic status and parenting. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Biology and ecology of parenting* (pp. 231–252). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Hoff-Ginsberg, E., & Tardif, T. (1995). Socioeconomic status and parenting. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting, Vol. 2. Biology and ecology of parenting* (pp. 161–188). Lawrence Erlbaum Associates.
- Hoffman, L. W. (2003). Methodological issues in the studies of SES, parenting, and child development. In M. H. Bornstein & R. H. Bradley (Eds.), *Socioeconomic status, parenting, and child development* (pp. 125–143). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Hughes, C., Lindberg, A., & Devine, R. T. (2018). Autonomy support in toddlerhood: Similarities and contrasts between mothers and fathers. *Journal of Family Psychology*, 32(7), 915-925. <http://dx.doi.org/10.1037/fam0000450>

Institut de la Statistique du Québec. (2000). *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998-2002)*.

https://www.jesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca/a_propos/etude_phase1.html

Ishizuka, P. (2018). Social class, gender, and contemporary parenting standards in the United States: Evidence from a National Survey experiment. *Social Forces*, 98(1), 31-58.

<https://doi.org/10.1093/sf/soy107>

Jachimowicz, J. M., Frey, E. L., Matz, S. C., Jeronimus, B. F., & Galinsky, A. D. (2022). The sharp spikes of poverty: Financial scarcity is related to higher levels of distress intensity in daily life. *Social Psychological and Personality Science*.

<https://doi.org/10.1177/19485506211060115>

Jacquey-Vazquez, B. (2016). Le soutien à la parentalité, un levier pour l'investissement social. *Informations sociales*, 192, 98-101. <https://doi.org/10.3917/inso.192.0098>

Jansen, P. W., Raat, H., Mackenbach, J. P., Jaddoe, V. W. V., Hofman, A., Verhulst, F. C., & Tiemeier, H. (2009). Socioeconomic inequalities in infant temperament. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 44(2), <https://doi.org/87-95.10.1007/s00127-008-0416-z>

Jenkins, J. M., Rasbash, J., & O'Connor, T. G. (2003). The role of the shared family context in differential parenting. *Developmental Psychology*, 39(1), 99-113.

<https://doi.org/10.1037/0012-1649.39.1.99>

Jeynes, W. H. (2016). Meta-analysis on the roles of fathers in parenting: Are they unique? *Marriage & Family Review*, 52(7), 665–688.

<https://doi.org/10.1080/01494929.2016.1157121>

- Jobe-Shields, L., Andrews III, A. R., Parra, G. R., & Williams, N. A. (2015). Person-centered approaches to understanding early family risk. *Journal of Family Theory & Review*, 7(4), 432-451. <https://doi.org/10.1111/jftr.12118>
- Joussemet, M., & Grolnick, W. S. (2022). Parental consideration of children's experiences: A critical review of parenting constructs. *Journal of Family Theory & Review*, 1–27. <https://doi.org/10.1111/jftr.12467>
- Joussemet, M., Koestner, R., Lekes, N., & Landry, R. (2005). A longitudinal study of the relationship of maternal autonomy support to children's adjustment and achievement in school. *Journal of Personality*, 73(5), 1215-1236. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2005.00347.x>
- Joussemet, M., Landry, R., & Koestner, R. (2008). A self-determination theory perspective on parenting. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 194–200. <https://doi.org/10.1037/a0012754>
- Joussemet, M., Mageau, G. A., & Koestner, R. (2014). Promoting optimal parenting and children's mental health: A preliminary evaluation of the How-to Parenting Program. *Journal of Child and Family Studies*, 23(6), <https://doi.org/949-964>. [10.1007/s10826-013-9751-0](https://doi.org/10.1007/s10826-013-9751-0)
- Karavasilis, L., Doyle, A. B., & Markiewicz, D. (2003). Associations between parenting style and attachment to mother in middle childhood and adolescence. *International Journal of Behavioral Development*, 27(2), 153–164. <https://doi.org/10.1080/0165025024400015>
- Karraker, K. H., & Coleman, P. K. (2005). The effects of child characteristics on parenting. In T. Luster & L. Okagaki (Eds.), *Parenting: An ecological perspective* (pp. 147–176). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- Katz, I., Corlyon, J., La Placa, V., and Hunter, S. (2007) *The relationship between parenting and poverty*. Joseph Rowntree Foundation.
- Khaleque, A. (2013). Perceived parental warmth, and children's psychological adjustment, and personality dispositions: A meta-analysis. *Journal of Child and Family Studies*, 22(2), 297–306. <https://doi.org/10.1007/s10826-012-9579-z>
- Kiff, C. J., Lengua, L. J., & Zalewski, M. (2011). Nature and nurturing: Parenting in the context of child temperament. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 14(3), 251. <https://doi.org/10.1007/s10567-011-0093-4>
- Klebanov, P. K., Brooks-Gunn, J., & Duncan, G. J. (1994). Does neighborhood and family poverty affect mothers' parenting, mental health, and social support?. *Journal of Marriage and Family*, 56(2), 441–455. <https://doi.org/10.2307/353111>
- Kohn, P. M., & Macdonald, J. E. (1992). The Survey of Recent Life Experiences: A decontaminated hassles scale for adults. *Journal of Behavioral Medicine*, 15(2), 221-236. <https://doi.org/10.1007/BF00848327>
- Kohn, M. L., Scotch, N. A., & Glick, I. D. (1979). The effects of social class on parental values and practices. In D. Reiss & H. A. Hoffman (Eds.), *The American family: Dying or developing* (pp. 45-77). Springer US.
- Kotchick, B. A., & Forehand, R. (2002). Putting parenting in perspective: A discussion of the contextual factors that shape parenting practices. *Journal of Child and Family Studies*, 11(3), 255–269. <https://doi.org/10.1023/A:1016863921662>
- Kraemer, H. C., Yesavage, J. A., Taylor, J. L., & Kupfer, D. (2000). How can we learn about developmental processes from cross-sectional studies, or can we?. *American Journal of Psychiatry*, 157(2), 163-171. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.157.2.163>

- Lacharité, C. (2014). Transforming a wild world: Helping children and families to address neglect in the province of Quebec, Canada. *Child Abuse Review*, 23, 286–296. <https://doi.org/10.1002/car.2347>
- Lacharité, C., Calille, S., Pierce, T., & Baker, M. (2016). *La perspective des parents sur leur expérience avec de jeunes enfants : une recherche qualitative reposant sur des groupes de discussion dans le cadre de l'initiative Perspectives parents*. CEIDF/UQTR.
- Lacroix, V., Pomerleau, A., & Malcuit, G. (2002). Properties of adult and adolescent mothers' speech, children's verbal performance and cognitive development in difference socioeconomic groups: A longitudinal study. *First Language*, 22(65,Pt2), 173–196.
- Lafantaisie, V., St-Louis, J.-C., Bérubé, A., Milot, T., & Lacharité, C. (2020). Dominant research on child neglect and dialogic practices: when the voice of families is translated or ignored. *Child Indicators Research*, 13(2), 411-431. <https://doi.org/10.1007/s12187-019-09679-7>
- Lakind, D., & Atkins, M. S. (2018). Promoting positive parenting for families in poverty: New directions for improved reach and engagement. *Children and Youth Services Review*, 89, 34-42. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.04.019>
- Lambooy, B. (2009). Soutenir la parentalité : pourquoi et comment : Différentes approches pour un même concept. *Devenir*, 21, 31-60. <https://doi.org/10.3917/dev.091.0031>
- Landry, S. H. (2008). The role of parents in early childhood learning. *Encyclopedia on early childhood development*, 1-6.
- Lantz, P. M., House, J. S., Mero, R. P., & Williams, D. R. (2005). Stress, life events, and socioeconomic disparities in health: Results from the Americans' Changing Lives Study.

Journal of Health and Social Behavior, 46(3), 274–288.

<https://doi.org/10.1177/002214650504600305>

Lanza, S. T., & Rhoades, B. L. (2013). Latent class analysis: An alternative perspective on subgroup analysis in prevention and treatment. *Prevention Science*, 14(2), 157-168.

<https://doi.org/10.1007/s11121-011-0201-1>

Laosa, L. M. (1980). Measures for the study of maternal teaching strategies. *Applied Psychological Measurement*, 4(3), 355–366.

<https://doi.org/10.1177/014662168000400307>

Laosa, L. M. (1982). School, occupation, culture, and family: The impact of parental schooling on the parent–child relationship. *Journal of Educational Psychology*, 74(6), 791–827.

<https://doi.org/10.1037/0022-0663.74.6.791>

La Placa, V., & Corlyon, J. (2016). Unpacking the relationship between parenting and poverty: Theory, evidence and policy. *Social Policy and Society*, 15(1), 11-28.

<https://doi.org/10.1017/S1474746415000111>

Laurin, J. C., & Joussemet, M. (2017). Parental autonomy-supportive practices and toddlers' rule internalization: A prospective observational study. *Motivation and Emotion*, 41(5), 562–575. <https://doi.org/10.1007/s11031-017-9627-5>

Laurin, I., René, J.-F., Dallaire, N., Ouellet, F., Devault, A., & Turcotte, G. (2008). *Qu'en pensons-nous ? Des groupes de parents s'expriment Une démarche de recherche participative visant à favoriser une prise de parole de parents et de citoyens, en appui aux services intégrés en périnatalité et petite enfance (SIPPE)*. Direction de la santé publique.

- Laursen, B., & Hoff, E. (2006). Person-centered and variable-centered approaches to longitudinal data. *Merrill-Palmer Quarterly*, 52(3), 377–389.
<http://www.jstor.org/stable/23096200>
- Lee, V. E., & Burkham, D. T. (2002). *Inequality at the starting gate: Social background differences in achievement as children begin school*. Economic Policy Institute.
- Leerkes, E. M., Blankson, A. N., O'Brien, M., Calkins, S. D., & Marcovitch, S. (2011). The relation of maternal emotional and cognitive support during problem solving to pre-academic skills in preschoolers. *Infant and Child Development*, 20(6), 353-370.
<https://doi.org/10.1002/icd.728>
- Lengua, L. J., Honorado, E., & Bush, N. R. (2007). Contextual risk and parenting as predictors of effortful control and social competence in preschool children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28(1), 40-55. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2006.10.001>
- Lengua, L. J., Kiff, C., Moran, L., Zalewski, M., Thompson, S., Cortes, R., & Ruberry, E. (2014). Parenting mediates the effects of income and cumulative risk on the development of effortful control. *Social Development*, 23(3), 631-649.
<https://doi.org/10.1111/sode.12071>
- Lengua, L. J., & Kovacs, E. A. (2005). Bidirectional associations between temperament and parenting and the prediction of adjustment problems in middle childhood. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26(1), 21-38.
<https://doi.org/10.1016/j.appdev.2004.10.001>
- Lepore, S. J., Palsane, M. N., & Evans, G. W. (1991). Daily hassles and chronic strains: a hierarchy of stressors?. *Social Science & Medicine*, 33(9), 1029–1036.
[https://doi.org/10.1016/0277-9536\(91\)90008-z](https://doi.org/10.1016/0277-9536(91)90008-z)

- Letourneau, N. L., Duffett-Leger, L., Levac, L., Watson, B., & Young-Morris, C. (2011). Socioeconomic status and child development: A meta-analysis. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 21*(3), 211-224. <https://doi.org/10.1177/1063426611421007>
- Levitt, M. R., Grolnick, W. S., & Raftery-Helmer, J. N. (2020). Maternal control and children's internalizing and externalizing symptoms in the context of neighbourhood safety: moderating and mediating models. *Journal of Family Studies, 1*-23. <https://doi.org/10.1080/13229400.2020.1845779>
- Lindell, M. K., & Whitney, D. J. (2001). Accounting for common method variance in cross-sectional research designs. *Journal of Applied Psychology, 86*(1), 114–121. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.1.114>
- Linkiewich, D., Martinovich, V. V., Rinaldi, C. M., Howe, N., & Gokiart, R. (2021). Parental autonomy support in relation to preschool aged children's behavior: Examining positive guidance, negative control, and responsiveness. *Clinical Child Psychology and Psychiatry, 26*(3), 810–822. <https://doi.org/10.1177/1359104521999762>
- List, J., Pernaudet, J., & Suskind, D. (2021). *It all starts with beliefs: Addressing the roots of educational inequities by shifting parental beliefs*. National Bureau of Economic Research. https://www.nber.org/system/files/working_papers/w29394/w29394.pdf
- Locke, L. M., & Prinz, R. J. (2002). Measurement of parental discipline and nurturance. *Clinical Psychology Review, 22*(6), 895-929. [https://doi.org/10.1016/S0272-7358\(02\)00133-2](https://doi.org/10.1016/S0272-7358(02)00133-2)
- Lovejoy, M. C., Graczyk, P. A., O'Hare, E., & Neuman, G. (2000). Maternal depression and parenting behavior: a meta-analytic review. *Clinical Psychology Review, 20*(5), 561–592. [https://doi.org/10.1016/s0272-7358\(98\)00100-7](https://doi.org/10.1016/s0272-7358(98)00100-7)

- Lubke, G. H., & Muthén, B. (2005). Investigating population heterogeneity with factor mixture models. *Psychological Methods, 10*(1), 21-39. <http://dx.doi.org/10.1037/1082-989X.10.1.21>
- Lupien, S. J., King, S., Meaney, M. J., & McEwen, B. S. (2001). Can poverty get under your skin? basal cortisol levels and cognitive function in children from low and high socioeconomic status. *Development and Psychopathology, 13*(3), 653–676. <https://doi.org/10.1017/s0954579401003133>
- Luster, T., & Okagaki, L. (2005). *Parenting: An ecological perspective* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410613394>
- Luster, T., Rhoades, K., & Haas, B. (1989). The relation between parental values and parenting behavior: A test of the Kohn hypothesis. *Journal of Marriage and Family, 51*(1), 139–147. <https://doi.org/10.2307/352375>
- Perepletchikova, F., & Kazdin, A. E. (2004). Assessment of parenting practices related to conduct problems: Development and validation of the Management of Children's Behavior Scale. *Journal of Child and Family Studies, 13*(4), 385-403. <https://doi.org/10.1023/B:JCFS.0000044723.45902.70>
- Perez, S. M., & Gauvain, M. (2005). The role of child emotionality in child behavior and maternal instruction on planning tasks. *Social Development, 14*(2), 250-272. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2005.00301.x>
- Pratt, M. W., Kerig, P., Cowan, P. A., & Cowan, C. P. (1988). Mothers and fathers teaching 3-year-olds: Authoritative parenting and adult scaffolding of young children's learning. *Developmental Psychology, 24*(6), 832–839. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.24.6.832>

- Prinz, R. J., & Sanders, M. R. (2007). Adopting a population-level approach to parenting and family support interventions. *Clinical Psychology Review, 27*(6), 739-749.
<https://doi.org/10.1016/j.cpr.2007.01.005>
- Putnam, S. P., Sanson, A. V., & Rothbart, M. K. (2002). Child temperament and parenting. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Children and parenting* (pp. 255–277). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Maccoby, E. E. (1992). The role of parents in the socialization of children: An historical overview. *Developmental Psychology, 28*(6), 1006–1017. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.6.1006>
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P. H. Mussen (Series Ed.) & E. M. Hetherington (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. IV. Socialization, personality and social development* (4th Ed., pp. 1-101). Wiley.
- Mageau, G.A., & Joussemet, M. (accepted). Autonomy-supportive behaviors: Common features and variability across socialization domains. In R. Ryan (Ed.), *The Oxford handbook of self-determination theory* (pp. xx-xx). Oxford University Press.
- Mageau, G. A., Ranger, F., Joussemet, M., Koestner, R., Moreau, E., & Forest, J. (2015). Validation of the Perceived Parental Autonomy Support Scale (P-PASS). *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement, 47*(3), 251–262. <https://doi.org/10.1037/a0039325>
- Mageau, G. A., & Vallerand, R. J. (2003). The coach–athlete relationship: a motivational model. *Journal of Sports Sciences, 21*(11), 883-904.
<https://doi.org/10.1080/0264041031000140374>

- Maholmes, V. (2014). *Fostering resilience and well-being in children and families in poverty: Why hope still matters*. Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199959525.001.0001>
- Maholmes, V., & King, R. B. (Eds.). (2012). *The Oxford handbook of poverty and child development*. Oxford University Press.
- Masarik, A. S., & Conger, R. D. (2017). Stress and child development: a review of the Family Stress Model. *Current Opinion in Psychology*, 13, 85-90.
<https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2016.05.008>
- Mash, E. J., & Johnston, C. (1990). Determinants of parenting stress: Illustrations from families of hyperactive children and families of physically abused children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19(4), 313-328. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp1904_3
- Masten, A. S. (2018). Resilience theory and research on children and families: Past, present, and promise. *Journal of Family Theory & Review*, 10(1), 12-31.
<https://doi.org/10.1111/jftr.12255>
- Matte-Gagné, C., Bernier, A., & Gagné, C. (2013). Stability of maternal autonomy support between infancy and preschool Age. *Social Development*, 22(3), 427-443.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2012.00667.x>
- Matte-Gagné, C., Harvey, B., Stack, D. M., & Serbin, L. A. (2015). Contextual specificity in the relationship between maternal autonomy support and children's socio-emotional development: A longitudinal study from preschool to preadolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 44(8), 1528-1541. <https://doi.org/10.1007/s10964-014-0247-z>
- Maxwell, S. E., & Cole, D. A. (2007). Bias in cross-sectional analyses of longitudinal mediation. *Psychological Methods*, 12(1), 23-44. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.12.1.23>

- Maziade, M., Boudreault, M., Thivierge, J., Capéraà, P., & Côté, R. (1984). Infant temperament: SES and gender differences and reliability of measurement in a large Quebec sample. *Merrill-Palmer Quarterly*, *30*(2), 213–226. <http://www.jstor.org/stable/23086235>
- Maziade, M., Boutin, P., Côté, R., & Thivierge, J. (1986). Empirical characteristics of the NYLS temperament in middle childhood: Congruities and incongruities with other studies. *Child Psychiatry and Human Development*, *17*(1), 38–52. <https://doi.org/10.1007/BF00707912>
- McBride, B. A., Schoppe, S. J., & Rane, T. R. (2002). Child characteristics, parenting stress, and parental involvement: Fathers versus mothers. *Journal of Marriage and Family*, *64*(4), 998-1011. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2002.00998.x>
- McCurdy, A. L., Williams, K. N., Lee, G. Y., Benito-Gomez, M., & Fletcher, A. C. (2020). Measurement of parental autonomy support: A review of theoretical concerns and developmental considerations. *Journal of Family Theory & Review*, *12*(3), 382-397. <https://doi.org/10.1111/jftr.12389>
- McLeod, J. D., & Kessler, R. C. (1990). Socioeconomic status differences in vulnerability to undesirable life events. *Journal of Health and Social Behavior*, *31*(2), 162–172. <https://doi.org/10.2307/2137170>
- McLoyd, V. C. (1989). Socialization and development in a changing economy: The effects of paternal job and income loss on children. *American Psychologist*, *44*(2), 293–302. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.2.293>
- McLoyd, V. C. (1990). The impact of economic hardship on Black families and children: Psychological distress, parenting, and socioemotional development. *Child Development*, *61*(2), 311–346. <https://doi.org/10.2307/1131096>

- McLoyd, V. C. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychologist*, 53(2), 185–204. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.53.2.185>
- McLoyd, V. C., Jayaratne, T. E., Ceballo, R., & Borquez, J. (1994). Unemployment and work interruption among African American single mothers: Effects on parenting and adolescent socioemotional functioning. *Child Development*, 65(2), 562-589. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1994.tb00769.x>
- Mermelshtine, R. (2017). Parent–child learning interactions: A review of the literature on scaffolding. *British Journal of Educational Psychology*, 87(2), 241–254. <https://doi.org/10.1111/bjep.12147>
- Middlemiss, W. (2003). Poverty, stress, and support: patterns of parenting behaviour among lower income black and lower income white mothers. *Infant and Child Development*, 12(3), 293-300. <https://doi.org/10.1002/icd.307>
- Mistry, R., Lowe, E., Benner, A., & Chien, N. (2008). Expanding the family economic stress model: Insights from a mixed-methods approach. *Journal of Marriage and Family*, 70, 196-209. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2007.00471.x>
- Moskowitz, D. S., & Schwarz, J. C. (1982). Validity comparison of behavior counts and ratings by knowledgeable informants. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(3), 518–528. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.42.3.518>
- Mullis, R. L., & Mullis, A. K. (1986). Mother–child and father–child interactions: A study of problem-solving strategies. *Child Study Journal*, 16(1), 1–11.
- Nomaguchi, K., & Milkie, M. A. (2017). Sociological perspectives on parenting Stress: How social structure and culture shape parental strain and the well-being of parents and children. In K. Deater-Deckard & R. Panneton (Eds.), *Parental stress and early child*

- development: Adaptive and maladaptive outcomes* (pp. 47-73). Springer International Publishing.
- Neitzel, C., & Dopkins Stright, A. (2004). Parenting behaviours during child problem solving: The roles of child temperament, mother education and personality, and the problem-solving context. *International Journal of Behavioral Development*, 28(2), 166-179.
<https://doi.org/10.1080/01650250344000370>
- Neppl, T. K., Senia, J. M., & Donnellan, M. B. (2016). Effects of economic hardship: Testing the family stress model over time. *Journal of Family Psychology*, 30(1), 12–21.
<https://doi.org/10.1037/fam0000168>
- Neubauer, A. B., Schmidt, A., Kramer, A. C., & Schmiedek, F. (2021). A little autonomy support goes a long way: Daily autonomy-supportive parenting, child well-being, parental need fulfillment, and change in child, family, and parent adjustment across the adaptation to the COVID-19 pandemic. *Child Development*, 92(5), 1679-1697.
<https://doi.org/10.1111/cdev.13515>
- Newland, R. P., Crnic, K. A., Cox, M. J., Mills-Koonce, W. R., & Family Life Project Key Investigators. (2013). The family model stress and maternal psychological symptoms: Mediated pathways from economic hardship to parenting. *Journal of Family Psychology*, 27(1), 96–105. <https://doi.org/10.1037/a0031112>
- Observatoire des tout-petits. (2021). *Que faisons-nous au Québec pour nos tout-petits et leur famille? Portrait des politiques publiques*. https://tout-petits.org/fichiers/portraitpp2021/Portrait-politiques-publiques_2021.pdf?v=20210927

- Olsson, C. A., Bond, L., Burns, J. M., Vella-Brodrick, D. A., & Sawyer, S. M. (2003). Adolescent resilience: a concept analysis. *Journal of Adolescence*, *26*(1), 1-11. [https://doi.org/10.1016/S0140-1971\(02\)00118-5](https://doi.org/10.1016/S0140-1971(02)00118-5)
- Padilla, C. M., Hines, C. T., & Ryan, R. M. (2020). Infant temperament, parenting and behavior problems: Variation by parental education and income. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *70*, 101179. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101179>
- Parkes, A., Sweeting, H., & Wight, D. (2015). Parenting stress and parent support among mothers with high and low education. *Journal of Family Psychology*, *29*(6), 907-918. <http://dx.doi.org/10.1037/fam0000129>
- Paulussen-Hoogbeem, M. C., Stams, G. J. J. M., Hermanns, J. M. A., & Peetsma, T. T. D. (2007). Child negative emotionality and parenting from infancy to preschool: A meta-analytic review. *Developmental Psychology*, *43*(2), 438-453. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.43.2.438>
- Persson-Blennow, I., & McNeil, T. F. (1981). Temperament characteristics of children in relation to gender, birth order, and social class. *The American Journal of Orthopsychiatry*, *51*(4), 710–714. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1981.tb01418.x>
- Perzow, S. E. D., Bray, B. C., & Wadsworth, M. E. (2018). Financial stress response profiles and psychosocial functioning in low-income parents. *Journal of Family Psychology*, *32*(4), 517–527. <https://doi.org/10.1037/fam0000403>
- Pinderhughes, E. E., Dodge, K. A., Bates, J. E., Pettit, G. S., & Zelli, A. (2000). Discipline responses: Influences of parents' socioeconomic status, ethnicity, beliefs about parenting, stress, and cognitive-emotional processes. *Journal of Family Psychology*, *14*(3), 380-400. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.14.3.380>

- Pinel-Jacquemin, S., Zaouche Gaudron, C., Troupel, O., Raynaud, J.-P., & Kelly-Irving, M. (2016). Adversités, enfance et famille Apports d'une approche écosystémique. *Education, Santé, Société*, 2, 93-111.
- Pinquart, M. (2016). Associations of parenting styles and dimensions with academic achievement in children and adolescents: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 28(3), 475-493. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9338-y>
- Pinquart, M. (2017). Associations of parenting dimensions and styles with externalizing problems of children and adolescents: An updated meta-analysis. *Developmental Psychology*, 53(5), 873-932. <http://dx.doi.org/10.1037/dev0000295>
- Polek, E., van Oudenhoven, J. P., & ten Berge, J. M. F. (2008). Attachment styles and demographic factors as predictors of sociocultural and psychological adjustment of Eastern European immigrants in the Netherlands. *International Journal of Psychology*, 43(5), 919-928. <https://doi.org/10.1080/00207590701484835>
- Pomerantz, E. M., & Eaton, M. M. (2001). Maternal intrusive support in the academic context: Transactional socialization processes. *Developmental Psychology*, 37(2), 174–186. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.37.2.174>
- Pomerantz, E. M., & Grolnick, W. S. (2017). The role of parenting in children's motivation and competence: What underlies facilitative parenting? In A. J. Elliot, C. S. Dweck, & D. S. Yeager (Eds.), *Handbook of competence and motivation: Theory and application* (pp. 566–585). The Guilford Press.
- Prinzle, P., Stams, G. J. J. M., Deković, M., Reijntjes, A. H. A., & Belsky, J. (2009). The relations between parents' Big Five personality factors and parenting: A meta-analytic

- review. *Journal of Personality and Social Psychology*, 97(2), 351-362.
<https://doi.org/10.1037/a0015823>
- Prior, M. (1992). Childhood temperament. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33(1), 249-279. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1992.tb00863.x>
- Prior, M., Sanson, A., Carroll, R., & Oberklaid, F. (1989). Social class differences in temperament ratings by mothers of preschool children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 35(2), 239–248. <http://www.jstor.org/stable/23086367>
- Putnam, S. P., Sanson, A. V., & Rothbart, M. K. (2002). Child temperament and parenting. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Children and parenting* (pp. 255–277). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Raikes, H. A., & Thompson, R. A. (2005). Efficacy and social support as predictors of parenting stress among families in poverty. *Infant Mental Health Journal*, 26(3), 177-190.
<https://doi.org/10.1002/imhj.20044>
- Ratelle, C. F., Morin, A. J. S., Guay, F., & Duchesne, S. (2018). Sources of evaluation of parental behaviors as predictors of achievement outcomes. *Motivation and Emotion*, 42(4), <https://doi.org/513-526>. [10.1007/s11031-018-9692-4](https://doi.org/10.1007/s11031-018-9692-4)
- Raver, C. C., Roy, A. L., & Pressler, E. (2015). Struggling to stay afloat: Dynamic models of poverty-related adversity and child outcomes. In P. R. Amato, A. Booth, S. M. McHale, & J. Van Hook (Eds.), *Families in an era of increasing inequality: Diverging destinies* (pp. 201-212). Springer International Publishing.
- Reardon, S. F. (2011). The widening academic achievement gap between the rich and the poor: New evidence and possible explanations. In G. J. Duncan & R. J. Murnane (Eds.), *Whither Opportunity* (pp. 91--116): Russell Sage.

- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159-175. <https://doi.org/10.1080/00461520903028990>
- Riley, A. W. (2004). Evidence that school-age children can self-report on their health. *Ambulatory Pediatrics*, 4(4), 371-376. <https://doi.org/10.1367/A03-178R.1>
- Roberts, W. L. (1989). Parents' stressful life events and social networks: Relations with parenting and children's competence. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 21(2), 132–146. <https://doi.org/10.1037/h0079811>
- Robichaud, J.-M., Bureau, J. S., Ranger, F., & Mageau, G. A. (2019). The relation between children's task-specific competence and mothers' controlling practices. *Social Development*, 28(1), 120-135. <https://doi.org/10.1111/sode.12331>
- Robichaud, J.-M., Roy, M., Ranger, F., & Mageau, G. A. (2020). The impact of environmental threats on controlling parenting and children's motivation. *Journal of Family Psychology*, 34(7), 804-813. <http://dx.doi.org/10.1037/fam0000657>
- Rodgers, A. Y. (1998). Multiple sources of stress and parenting behavior. *Children and Youth Services Review*, 20(6), 525-546. [https://doi.org/10.1016/S0190-7409\(98\)00022-X](https://doi.org/10.1016/S0190-7409(98)00022-X)
- Roosa, M. W., Deng, S., Nair, R. L., & Lockhart Burrell, G. (2005). Measures for studying poverty in family and child research. *Journal of Marriage and Family*, 67(4), 971-988. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2005.00188.x>
- Rosenthal, R. (1979). The file drawer problem and tolerance for null results. *Psychological Bulletin*, 86(3), 638–641. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.86.3.638>

- Rosier, K. B., & Corsaro, W. A. (1993). Competent parents, complex lives: Managing parenthood in poverty. *Journal of Contemporary Ethnography*, 22(2), 171–204. <https://doi.org/10.1177/089124193022002002>
- Rothwell, D. W., & Han, C.-K. (2010). Exploring the relationship between assets and family stress among low-income families. *Family Relations: An Interdisciplinary Journal of Applied Family Studies*, 59(4), 396–407. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2010.00611.x>
- Roubinov, D. S., & Boyce, W. T. (2017). Parenting and SES: relative values or enduring principles?. *Current Opinion in Psychology*, 15, 162–167. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.03.001>
- Roy, A. L. (2019). Broadening perspectives on poverty: Implications for family well-being and children’s development. In B. H. Fiese, M. Celano, K. Deater-Deckard, E. N. Jouriles, & M. A. Whisman (Eds.), *APA handbook of contemporary family psychology: Foundations, methods, and contemporary issues across the lifespan* (pp. 241–254). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000099-014>
- Roy, A. L., Isaia, A., & Li-Grining, C. P. (2019). Making meaning from money: Subjective social status and young children’s behavior problems. *Journal of Family Psychology*, 33(2), 240–245. <https://doi.org/10.1037/fam0000487>
- Rusby, J. C., Metzler, C. W., Sanders, M. R., & Crowley, R. (2015). Emulating real-life situations with a play task to observe parenting skills and child behaviors. *Journal of Family Psychology*, 29(2), 201–210. <https://doi.org/10.1037/fam0000056>

- Russell, M., Harris, B., & Gockel, A. (2008). Parenting in poverty: Perspectives of high-risk parents. *Journal of Children and Poverty, 14*, 83-98.
<https://doi.org/10.1080/10796120701871322>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68-78.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press.
<https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
- Ryan, R. M., Deci, E. L., Grolnick, W. S., & La Guardia, J. G. (2006). The significance of autonomy and autonomy support in psychological development and psychopathology. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Theory and method* (pp. 795–849). John Wiley & Sons, Inc.
- Ryan, R. M., & Grolnick, W. S. (1986). Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology, 50*(3), 550–558. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.50.3.550>
- Sameroff, A. (Ed.). (2009). *The transactional model of development: How children and contexts shape each other*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/11877-000>
- Sameroff, A. J., Seifer, R., & Elias, P. K. (1982). Sociocultural Variability in Infant Temperament Ratings. *Child Development, 53*(1), 164–173.
<https://doi.org/10.2307/1129649>

- Schaefer, E. S. (1959). A circumplex model for maternal behavior. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 59(2), 226–235. <https://doi.org/10.1037/h0041114>
- Schaefer, E. S. (1965). Children's reports of parental behavior: An inventory. *Child Development*, 36(2), 413–424. <https://doi.org/10.2307/1126465>
- Schmiedeberg, C., & Bozoyan, C. (2020). Do economic hardship and pressure really influence parenting? *European Sociological Review*, 37(2), 287-304. <https://doi.org/10.1093/esr/jcaa051>
- Schoon, I. (2006). *Risk and resilience: Adaptations in changing times*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511490132>
- Shumow, L., Vandell, D. L., & Posner, J. K. (1998). Harsh, firm, and permissive parenting in low-income families: Relations to children's academic achievement and behavioral adjustment. *Journal of Family Issues*, 19(5), 483–507. <https://doi.org/10.1177/019251398019005001>
- Skinner, E., Johnson, S., & Snyder, T. (2005). Six dimensions of parenting: A motivational model. *Parenting: Science and Practice*, 5(2), 175–235. https://doi.org/10.1207/s15327922par0502_3
- Smith, A., Brice, C., Collins, A., Matthews, V., & McNamara, R. (2000). *Scale of Occupational Stress: A further analysis of the impact of demographic factors and type of job*. HSE Books.
- Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2010). A theoretical upgrade of the concept of parental psychological control: Proposing new insights on the basis of self-determination theory. *Developmental Review*, 30(1), 74-99. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2009.11.001>

- Soenens, B., Deci, E. L., & Vansteenkiste, M. (2017). How parents contribute to children's psychological health: The critical role of psychological need support. In M. L. Wehmeyer, K. A. Shogren, T. D. Little, & S. J. Lopez (Eds.), *Development of self-determination through the life-course* (pp. 171-187). Springer Netherlands.
- Soenens, B., Vansteenkiste, M., & Beyers, W. (2019). Parenting adolescents. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Children and parenting* (pp. 111–167). Routledge/Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9780429440847-4>
- Soenens, B., Vansteenkiste, M., Lens, W., Luyckx, K., Goossens, L., Beyers, W., & Ryan, R. M. (2007). Conceptualizing parental autonomy support: Adolescent perceptions of promotion of independence versus promotion of volitional functioning. *Developmental Psychology*, 43(3), 633–646. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.3.633>
- Statistiques Canada. (2019, 9 mai). *Situation de faible revenu après impôt des déclarants et dépendants selon la Mesure de faible revenu de la famille de recensement (FRMFR - ApI), selon le type de famille et la composition de la famille*. <https://www150.statcan.gc.ca/t1/tb11/fr/tv.action?pid=1110001801>
- Steinberg, L. (2001). We know some things: Parent–adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of Research on Adolescence*, 11(1), 1-19. <https://doi.org/10.1111/1532-7795.00001>
- Sterba, S., & Bauer, D. (2010). Statistically evaluating person-oriented principles revisited. *Development and Psychopathology*, 22(2), 287-294. <https://doi.org/10.1017/S0954579410000064>

- Stewart, M. J., Makwarimba, E., Reutter, L. I., Veenstra, G., Raphael, D., & Love, R. (2009). Poverty, sense of belonging and experiences of social isolation. *Journal of Poverty*, 13(2), 173-195. <https://doi.org/10.1080/10875540902841762>
- Stormshak, E. A., Bierman, K. L., McMahon, R. J., & Lengua, L. J. (2000). Parenting practices and child disruptive behavior problems in early elementary school. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29(1), 17-29. https://doi.org/10.1207/S15374424jccp2901_3
- Strickhouser, J. E., & Sutin, A. R. (2020). Family and neighborhood socioeconomic status and temperament development from childhood to adolescence. *Journal of Personality*, 88(3), 515–529. <https://doi.org/10.1111/jopy.12507>
- Suissa, A.J. (2015). Accompagner les familles en contexte de pauvreté et de négligence : quelques repères et défis. *Intervention*, 141, 5-15.
- Sun, J., & Rao, N. (2012). Scaffolding preschool children’s problem solving: A comparison between Chinese mothers and teachers across multiple tasks. *Journal of Early Childhood Research*, 10(3), 246–266. <https://doi.org/10.1177/1476718X11415578>
- Su-Russell, C., & Russell, L. T. (2021). Maternal autonomy support and children’s social competencies, academic skills, and persistence: Social determinants and mediation. *Journal of Child and Family Studies*, 30(3), 757-770. <https://doi.org/10.1007/s10826-020-01869-0>
- Taraban, L., & Shaw, D. S. (2018). Parenting in context: Revisiting Belsky’s classic process of parenting model in early childhood. *Developmental Review*, 48, 55-81. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2018.03.006>
- Taylor, S. E., & Seeman, T. E. (1999). Psychosocial resources and the SES–health relationship. In N. E. Adler, M. Marmot, B. S. McEwen, & J. Stewart (Eds.), *Socioeconomic status*

- and health in industrial nations: Social, psychological, and biological pathways* (pp. 210–225). New York Academy of Sciences.
- Thomas, A., Chess, S., Birch, H. G., Hertzog, M. E., & Korn, S. (1963). *Behavioral individuality in early childhood*. New York University Press. <https://doi.org/10.1037/14328-000>
- Trentacosta, C. J., Hyde, L. W., Shaw, D. S., Dishion, T. J., Gardner, F., & Wilson, M. (2008). The relations among cumulative risk, parenting, and behavior problems during early childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(11), 1211-1219. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2008.01941.x>
- Tucker, M. C., & Rodriguez, C. M. (2014). Family dysfunction and social isolation as moderators between stress and child physical abuse risk. *Journal of Family Violence*, 29(2), 175-186. <https://doi.org/10.1007/s10896-013-9567-0>
- Turner, R. J., & Avison, W. R. (2003). Status variations in stress exposure: implications for the interpretation of research on race, socioeconomic status, and gender. *Journal of Health and Social Behavior*, 44(4), 488–505. <https://doi.org/10.2307/1519795>
- Tynkkynen, L., Vuori, J., & Salmela-Aro, K. (2012). The role of psychological control, socioeconomic status and academic achievement in parents' educational aspirations for their adolescent children. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(6), 695–710. <https://doi.org/10.1080/17405629.2012.671581>
- Van Der Kaap-Deeder, J., Soenens, B., Mabbe, E., Dieleman, L., Mouratidis, A., Campbell, R., & Vansteenkiste, M. (2019). From daily need experiences to autonomy-supportive and psychologically controlling parenting via psychological availability and stress. *Parenting*, 19(3), 177-202. <https://doi.org/10.1080/15295192.2019.1615791>

- Van der Kaap-Deeder, J., Soenens, B., Mouratidis, A., De Pauw, S., Krøjgaard, P., & Vansteenkiste, M. (2020). Towards a detailed understanding of preschool children's memory-related functioning and emotion regulation: The role of parents' observed reminiscence style, memory valence, and parental gender. *Developmental Psychology*, *56*(9), 1696-1708. <https://doi.org/10.1037/dev0001048>
- Van Der Kaap-Deeder, J., Vansteenkiste, M., Soenens, B., & Mabbe, E. (2017). Children's daily well-being: The role of mothers', teachers', and siblings' autonomy support and psychological control. *Developmental Psychology*, *53*(2), 237–251. <https://doi.org/10.1037/dev0000218>
- Vansteenkiste, M., & Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration*, *23*(3), 263–280. <https://doi.org/10.1037/a0032359>
- Vasquez, A. C., Patall, E. A., Fong, C. J., Corrigan, A. S., & Pine, L. (2016). Parent autonomy support, academic achievement, and psychosocial functioning: a meta-analysis of research. *Educational Psychology Review*, *28*(3), 605-644. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9329-z>
- Vygotsky, L. S. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, (Eds.). (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wang, Q., Pomerantz, E. M., & Chen, H. (2007). The role of parents' control in early adolescents' psychological functioning: a longitudinal investigation in the United States and China. *Child Development*, *78*(5), 1592–1610. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01085.x>

- Ward, K. P., & Lee, S. J. (2020). Mothers' and fathers' parenting stress, responsiveness, and child wellbeing among low-income families. *Children and Youth Services Review, 116*, 105218. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105218>
- Webster-Stratton, C. (1990). Stress: A potential disruptor of parent perceptions and family interactions. *Journal of Clinical Child Psychology, 19*(4), 302-312. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp1904_2
- Whipple, N., Bernier, A., & Mageau, G. A. (2011). A dimensional approach to maternal attachment state of mind: Relations to maternal sensitivity and maternal autonomy support. *Developmental Psychology, 47*(2), 396–403. <https://doi.org/10.1037/a0021310>
- White, R. M. B., Liu, Y., Nair, R. L., & Tein, J.-Y. (2015). Longitudinal and integrative tests of family stress model effects on Mexican origin adolescents. *Developmental Psychology, 51*(5), 649-662. <http://dx.doi.org/10.1037/a0038993>
- Whittaker, K. A., & Cowley, S. (2012). An effective programme is not enough: a review of factors associated with poor attendance and engagement with parenting support programmes. *Children & Society, 26*(2), 138-149. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2010.00333.x>
- Williamson, J. A., McCabe, J. E., O'Hara, M. W., Hart, K. J., LaPlante, D. P., & King, S. (2013). Parenting stress in early motherhood: Stress spillover and social support. *Comprehensive Psychology, 2*. <https://doi.org/10.2466/10.21.CP.2.11>
- Wilson, S., & McGuire, K. (2021). 'They'd already made their minds up': understanding the impact of stigma on parental engagement. *British Journal of Sociology of Education, 42*(5-6), 775-791. <https://doi.org/10.1080/01425692.2021.1908115>

- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 17(2), 89–100.
<https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Wood, D., & Wood, H. (1996). Vygotsky, tutoring and learning. *Oxford Review of Education*, 22(1), 5–16. <http://www.jstor.org/stable/1050800>
- Wuyts, D., Vansteenkiste, M., Mabbe, E., & Soenens, B. (2017). Effects of social pressure and child failure on parents' use of control: An experimental investigation. *Contemporary Educational Psychology*, 51, 378-390. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.09.010>
- Xing, X., Liu, X., & Wang, M. (2019). Parental warmth and harsh discipline as mediators of the relations between family SES and Chinese preschooler's inhibitory control. *Early Childhood Research Quarterly*, 48, 237-245. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.12.018>
- Yoshikawa, H., Aber, J. L., & Beardslee, W. R. (2012). The effects of poverty on the mental, emotional, and behavioral health of children and youth: Implications for prevention. *American Psychologist*, 67(4), 272-284. <https://doi.org/10.1037/a0028015>
- Zeytinoglu, S., Calkins, S. D., & Leerkes, E. M. (2019). Maternal emotional support but not cognitive support during problem-solving predicts increases in cognitive flexibility in early childhood. *International Journal of Behavioral Development*, 43(1), 12–23.
<https://doi.org/10.1177/0165025418757706>
- Zhou, Q., Eisenberg, N., Losoya, S. H., Fabes, R. A., Reiser, M., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., Cumberland, A. J., & Shepard, S. A. (2002). The relations of parental warmth and positive expressiveness to children's empathy-related responding and social functioning: A longitudinal study. *Child Development*, 73(3), 893–915. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00446>

Zussman, J. U. (1980). Situational determinants of parental behavior: Effects of competing cognitive activity. *Child Development*, 51(3), 792–800. <https://doi.org/10.2307/1129466>

Annexe A : Formulaire de consentement des parents (Article 1)

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

« Étude sur les obstacles aux relations parent-enfant de qualité »

Chercheuse étudiante : Laurence Labelle, étudiante au doctorat, Département de psychologie, Université de Montréal
Directrice de recherche : Geneviève A. Mageau, professeure agrégée, Département de psychologie, Université de Montréal

Vous êtes invitée à participer à un projet de recherche. Avant d'accepter, veuillez prendre le temps de lire ce document présentant les conditions de participation au projet. N'hésitez pas à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

A. RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectifs de la recherche

Ce projet vise à mieux comprendre les relations entre parents et enfants et, plus précisément, à évaluer les caractéristiques des mères qui peuvent influencer leurs pratiques parentales.

2. Participation à la recherche

Des mères francophones et anglophones et leur enfant âgé entre 9 et 14 ans sont invités à participer à cette étude.

La participation à cette recherche est divisée en deux étapes. La première étape requiert la participation des mères et consistera à compléter le formulaire de consentement et un questionnaire à la maison. Le questionnaire comportera diverses questions sur certaines caractéristiques de votre vie quotidienne. Une fois le formulaire de consentement signé et le questionnaire complété, vous pourrez nous le retourner par la poste dans l'enveloppe préaffranchie jointe, ou par voie électronique, selon la modalité que vous aurez choisie.

Une fois que vous aurez complété votre questionnaire, vous serez appelée à informer votre enfant qu'une chercheuse le rencontrera à l'école sur l'heure du midi et l'invitera à répondre à un court questionnaire. Dans ce questionnaire, votre enfant répondra à des questions générales portant sur son bien-être et vos comportements. Aucun détail provenant de votre questionnaire ne sera divulgué à votre enfant.

3. Confidentialité

Vous n'aurez jamais accès aux réponses de votre enfant et votre enfant n'aura jamais accès aux vôtres. Les renseignements que vous nous donnerez demeureront strictement *confidentiels*. Chaque participant de l'étude se verra attribuer un *code numérique*. Seules la chercheuse principale et la personne mandatée à cet effet auront accès à la liste des participants jumelés au numéro qui leur aura été assigné. De plus, les renseignements seront conservés dans un classeur sous clé situé dans le bureau de la chercheuse principale.

Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. Vos données seront également dissociées de vos informations personnelles avant que celles-ci ne soient analysées. Les données seront donc anonymes et seront conservées pendant une période de 7 ans suivant la fin du projet.

4. Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances en psychologie sur les relations mère-enfant. Votre participation à la recherche pourra également vous donner l'occasion de mieux vous connaître.

Les publications issues de cette recherche, ainsi qu'un document résumant les résultats de l'étude, seront disponibles sur le site internet suivant : <http://www.mapageweb.umontreal.ca/mageaug>. Vous pourrez ainsi les consulter à mesure qu'elles seront disponibles.

Par contre, il est possible que le fait de répondre aux questions vous concernant suscite des émotions négatives, des réflexions ou des souvenirs émouvants ou désagréables. Si cela se produit, n'hésitez pas à contacter la chercheuse principale. S'il y a lieu, elle pourra vous référer à une personne ressource.

Toutefois, il est à noter qu'en vertu de la Loi sur la protection de la jeunesse, si la chercheuse a un motif raisonnable de croire que la sécurité ou le développement d'un enfant est compromis, parce qu'il est victime de violence ou de maltraitance, elle est tenue, comme tout adulte de notre société, de le déclarer au directeur de la protection de la jeunesse (DPJ).

5. Droit de retrait

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps sur simple avis verbal ou écrit, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision.

6. Compensation

Pour vous remercier de votre participation à l'étude, un chèque cadeau d'une valeur de 20\$ vous sera envoyé.

7. Chercheuses et adresse postale :

Laurence Labelle, B.Sc.
Candidate au Ph.D.
514-343-6111 poste 4605
laurence.labelle.2@umontreal.ca

Geneviève A. Mageau, Ph.D.
Professeure titulaire
Université de Montréal,
Montréal, Québec, H3C 3J7
g.mageau@umontreal.ca

B. CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche. Je comprends le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients liés à cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à ce que mon enfant et moi prenions part à cette recherche. Je sais que nous pouvons nous retirer en tout temps sans préjudice et sans devoir justifier notre décision.

Après réflexion, j'accepte que nous participions à l'étude :

Signature : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

1. Je souhaite compléter mon questionnaire... en ligne en version papier

2. Veuillez indiquer votre adresse afin que nous puissions vous envoyer votre compensation :

No. de téléphone : () _____ Adresse courriel : _____

Adresse : _____ App : _____

Ville : _____ Province : _____ Code Postal : _____

J'ai expliqué au participant les conditions de participation au projet de recherche. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et je me suis assurée de la compréhension du participant. Je m'engage, avec l'équipe de recherche, à respecter ce qui a été convenu au présent formulaire d'information et de consentement.

Signature du chercheur _____ Date : _____

Pour toute question relative à l'étude, ou pour vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec Laurence Labelle, chercheuse principale, département de psychologie de l'Université de Montréal, par courriel à laurence.labelle.2@umontreal.ca ou au numéro de téléphone suivant : 514 343-6111 poste 4605.

Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le Comité d'éthique de la recherche en arts et en sciences par courriel à l'adresse ceras@umontreal.ca ou par téléphone au 514 343-7338 ou encore consulter le site Web <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal en appelant au numéro de téléphone 514 343-2100 ou en communiquant par courriel à l'adresse ombudsman@umontreal.ca (**l'ombudsman accepte les appels à frais virés**).

**Un exemplaire du formulaire de consentement vous sera envoyé par courriel.
Nous vous remercions pour votre participation à cette recherche !**

Annexe B : Échelles utilisées dans le questionnaire (Article 1)

Données démographiques remplie par la mère

1. Quel est votre âge? _____ ans

2. Quelle est votre langue maternelle?

français

anglais

autre (veuillez préciser): _____

3. De quelle origine ethnique vous considérez-vous? (ex. canadienne, pakistanaise, japonaise, etc.)

4. Êtes-vous née au Canada?

Oui Non

5. Si vous n'êtes pas née au Canada, à quel âge êtes-vous arrivée? (si vous êtes née au Canada, allez à la question 6) _____ ans

6. Êtes-vous présentement dans une relation amoureuse à long terme?

Oui Non

7. Si vous êtes dans une relation amoureuse à long terme ... (sinon, allez à la question 8)

a) cette personne joue-t-elle un rôle parental auprès de votre enfant?

Oui Non

b) cette personne est-elle également le parent de l'enfant participant à l'étude?

Oui Non

8. Veuillez indiquer votre statut conjugal et familial à l'aide du tableau suivant :

a) Mariée/conjointe de fait	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Non
b) Divorcée/séparée	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Non
c) Famille monoparentale	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Non
d) Famille recomposée	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Non

9. Quel emploi occupez-vous présentement?

10. Quel niveau d'éducation avez-vous complété?

- École primaire
 École secondaire
 Cégep
 Baccalauréat/diplôme universitaire de 1er cycle
 Maîtrise ou doctorat/diplôme universitaire de 2e ou de 3e cycle

11. Si vous avez un conjoint ... (sinon, allez à la question 13)

a) quel emploi occupe-t-il?

b) quel niveau d'éducation a-t-il complété?

- École primaire
 École secondaire
 Cégep
 Baccalauréat/diplôme universitaire de 1er cycle
 Maîtrise ou doctorat/diplôme universitaire de 2e ou de 3e cycle

13. Quel est votre revenu familial annuel avant impôts?

- Moins de 15 000 \$
 15 000 \$ - 30 000 \$
 30 000 \$ - 50 000 \$
 50 000 \$ - 75 000 \$
 75 000 \$ - 100 000 \$
 100 000 \$ ou plus

14. Veuillez indiquer, pour chacun de vos enfants, son sexe et son âge :

1 ^{er} enfant: <input type="checkbox"/> fille <input type="checkbox"/> garçon Âge: _____ Enfant participant : <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non
2 ^e enfant: <input type="checkbox"/> fille <input type="checkbox"/> garçon Âge: _____ Enfant participant : <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non
3 ^e enfant: <input type="checkbox"/> fille <input type="checkbox"/> garçon Âge: _____ Enfant participant : <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non
4 ^e enfant: <input type="checkbox"/> fille <input type="checkbox"/> garçon Âge: _____ Enfant participant : <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non
5 ^e enfant: <input type="checkbox"/> fille <input type="checkbox"/> garçon Âge: _____ Enfant participant : <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non

Échelle de stressseurs contextuels remplie par la mère *Survey of recent life experiences (SRLE; Kohn & Macdonald, 1992)*

Voici une liste d'expériences que beaucoup de gens vivent à un moment ou à un autre de leur vie. Veuillez indiquer à quel point chaque expérience a fait partie de votre vie depuis le mois passé.

Veuillez utiliser l'échelle de réponse suivante :

- 1 = l'expérience n'a pas du tout fait partie de votre vie au cours du dernier mois
- 2 = l'expérience a fait un peu partie de votre vie au cours du dernier mois
- 3 = l'expérience a fait modérément partie de votre vie au cours du dernier mois
- 4 = l'expérience a fait beaucoup partie de votre au cours du dernier mois

Dans le dernier mois, l'expérience a fait partie de ma vie ...

	Pas du tout	Un peu	Modéré- ment	Beaucoup
1. Ne pas aimer vos tâches quotidiennes	1	2	3	4
2. Ne pas aimer votre travail	1	2	3	4
3. Discrimination raciale ou ethnique	1	2	3	4
4. Être déçu(e) par des amis	1	2	3	4
5. Conflits avec le (s) superviseur (s) au travail	1	2	3	4
6. Rejet social	1	2	3	4
7. Trop de choses à faire en même temps	1	2	3	4
8. Se sentir pris(e) pour acquis	1	2	3	4
9. Conflits financiers avec les membres de la famille	1	2	3	4
10. Avoir votre confiance trahie par un ami	1	2	3	4

11. Sentir que vos réalisations ou efforts ne sont pas reconnues par votre entourage	1	2	3	4
12. Avoir l'impression de ne pas répondre à vos propres attentes et standards	1	2	3	4
13. Se sentir utilisé(e)	1	2	3	4
14. Pas assez de temps libre	1	2	3	4
15. Difficultés financières, de liquidité	1	2	3	4
16. Beaucoup de responsabilités	1	2	3	4
17. Vivre avec des niveaux élevés de bruit	1	2	3	4
18. Évaluation de votre performance au travail moins positive que vous espérez	1	2	3	4
19. Conflits avec le(s) membre(s) de la famille	1	2	3	4
20. Trouver votre travail trop exigeant	1	2	3	4
21. Conflits avec des ami(e)s	1	2	3	4
22. Essayer d'obtenir un prêt	1	2	3	4
23. Interruptions non désirées de votre travail	1	2	3	4
24. Isolement social	1	2	3	4
25. Insatisfaction à l'égard de votre apparence physique	1	2	3	4
26. Conditions de logement insatisfaisantes	1	2	3	4
27. Trouver votre travail ennuyeux	1	2	3	4

28. Être mis(e) au courant de rumeurs sur quelqu'un que vous aimez	1	2	3	4
29. Insatisfaction à l'égard de votre santé physique	1	2	3	4
30. Être mis(e) au courant de rumeurs sur vous	1	2	3	4
31. Difficulté à vous adapter à la technologie moderne (ordinateurs, téléphones, internet, etc.)	1	2	3	4
32. Efforts importants pour vous occuper de votre maison	1	2	3	4
33. Maladie grave / accident / hospitalisation (vous ou une personne proche de vous)	1	2	3	4
34. Autres difficultés dans la famille immédiate	1	2	3	4
35. Problèmes financiers importants	1	2	3	4
36. Problèmes associés à la cohabitation	1	2	3	4
37. Changement dans la situation de travail du (de la) conjoint(e) (p. ex., perte d'emploi, changement d'emploi, etc.)	1	2	3	4
38. Vous, ou quelqu'un dans votre famille proche, a été impliqué dans un acte illégal	1	2	3	4
39. Difficultés avec votre conjoint(e)	1	2	3	4
40. Déménagement	1	2	3	4
41. Problèmes avec l'immigration	1	2	3	4

Échelles remplies par les enfants

Perceived Parental Autonomy Support Scale (P-PASS; Mageau et al., 2015)

Indique à quel point les phrases suivantes sont vraies pour ta mère.

		Pas vrai pour ma mère		Vrai pour ma mère	
		Presque jamais vrai	Rarement vrai	Parfois vrai	Presque toujours vrai
1.	Si je n'ai pas envie de faire quelque chose, ma mère menace de me punir pour m'obliger à le faire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Ma mère veut savoir mon opinion avant de prendre des décisions importantes à mon sujet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Ma mère veut que j'essaie toujours d'être le ou la meilleur-e.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Lorsque ma mère veut que j'arrête de faire quelque chose, elle me fait sentir coupable.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Ma mère me donne souvent le droit de choisir ce que je préfère.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Ma mère me dit bien pourquoi je ne peux pas faire quelque chose.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Je dois toujours faire ce que ma mère veut, sinon elle menace de me punir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Ma mère croit que pour réussir, il faut que je sois toujours le ou la meilleur-e dans ce que je fais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Ma mère me fait souvent sentir coupable.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

		Pas vrai pour ma mère		Vrai pour ma mère	
		Presque jamais vrai	Rarement vrai	Parfois vrai	Presque toujours vrai
10.	Ma mère est capable de se mettre à ma place et de comprendre comment je me sens.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	J'ai souvent le droit de choisir à quoi j'ai envie de jouer à la maison.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Dès que je ne fais pas ce que ma mère veut, je suis puni-e.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Je sens que je peux parler de tout ce que je vis avec ma mère.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	Pour que ma mère soit fière de moi, je dois être le ou la meilleur-e.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	Ma mère veut que je sache pourquoi je n'ai pas le droit de faire certaines choses.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	Ma mère me fait sentir coupable pour m'obliger à faire ce qu'elle veut.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	Lorsque je demande pourquoi je dois faire quelque chose, ma mère m'explique bien pourquoi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	Ma mère m'écoute quand je parle même lorsqu'elle n'est pas d'accord.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Parental Control Scale - Youth Report (PCS-YSR; Barber, 1996)

Indique à quel point les phrases suivantes sont vraies pour ta mère.

		Pas vrai pour ma mère		Vrai pour ma mère	
		Presque jamais vrai	Rarement vrai	Parfois vrai	Presque toujours vrai
1.	Ma mère essaye toujours de changer comment je me sens ou ce que je pense à propos de certaines choses.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Ma mère change de sujet lorsque j'ai quelque chose à dire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Ma mère m'interrompt souvent.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Ma mère me blâme pour les problèmes des autres membres de la famille.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Ma mère revient sur des erreurs passées lorsqu'elle me critique.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Ma mère est moins amicale avec moi si je ne vois pas les choses à sa façon.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Ma mère évite de me regarder lorsque je la déçois.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Lorsque je lui fais de la peine, ma mère arrête de me parler jusqu'à ce que j'agisse de nouveau à son goût.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Annexe C : Échelles utilisées dans le questionnaire (Article 2)

Données démographiques remplies par la mère

Niveau de scolarité à 5 mois

1. En excluant la maternelle, combien d'années d'études primaires et secondaires avez-vous terminées avec succès?

1. Aucune scolarité
2. 1 à 5 années
3. 6 années
4. 7 années
5. 8 années
6. 9 années
7. 10 années
8. 11 années

2. Détenez-vous un certificat d'études secondaires?

1. Oui
2. Non

3. Avez-vous déjà fréquenté un autre genre d'établissement d'enseignement comme une université, un collège communautaire, une école de commerce, de métier ou de formation professionnelle, un CÉGEP ou tout autre établissement d'enseignement postsecondaire?

1. Oui
2. Non

4. Quel est le plus haut niveau de scolarité que vous avez atteint?

1. Études partielles dans une école de métiers, formation technique ou de formation professionnelle ou un collège commercial
2. Études partielles dans un collège communautaire, un CEGEP, ou une école de sciences infirmières
3. Études partielles à l'université
4. Diplôme ou certificat d'études d'une école de métiers, de formation technique ou de formation professionnelle ou d'un collège commercial
5. Diplôme ou certificat d'un collège communautaire, d'un CEGEP, ou d'une école de sciences infirmières
6. Baccalauréat, diplôme de 1^{er} cycle ou certificat d'école normale (p. ex., B.A., B.Sc., B.A.Sc., B.Ed.)
7. Maîtrise (p. ex., M.A., M.Sc., M.Ed.)
8. Diplôme en médecine (M.D.), médecine dentaire (D.D.S, D.M.D), vétérinaire (D.V.M.), optométrie (O.D.), Droit (LL.B.)
9. Doctorat acquis (p. ex., Ph.D., D.Sc., D.Ed.)

Revenu à 42 mois

1. Parmi les catégories suivantes, pouvez-vous estimer dans laquelle se classe votre revenu du ménage (avant impôts) si l'on compte toutes les sources de revenus?

1. Moins de 5 000\$
2. 5 000\$-10 000\$
3. 10 000\$-20 000\$
4. 20-000\$-30 000\$
5. 40 000\$-50 000\$
6. 50 000\$-60 000\$
7. 60 000\$-80 000\$
8. 80 000\$ et plus

Échelle de tempérament difficile remplie par la mère à 18 mois
Infant Characteristics Questionnaire (ICQ; Bates et al., 1979)

Comportement de l'enfant	Le plus facile							Neutre							Le plus difficile						
	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
Dans quelle mesure l'enfant est agité et irritable, que ce soit pour un court ou un long moment ?	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
Dans quelle mesure est-ce qu'il pleure ou s'agite ?	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
Dans quelle mesure est-il facilement contrarié?	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
Avec quelle vigueur pleure-t-il?	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
Quel degré d'attention exige-t-il?	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
Quand on le laisse seul est-ce qu'il s'amuse bien par lui-même?	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
Degré de difficulté général que présente l'enfant	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7

Annexe D : Grille de codage (Article 2)

Comportement	Explications	Exemples
Implication bienveillante		
Ton positif	Ton qui démontre des affects positifs, de l'enthousiasme.	Voix aigüe, ton enveloppant, chaleureux, qui communique l'acceptation.
Sourires et rires (non sarcastiques)	Le parent rit ou sourit à l'enfant.	Un moment clair où le parent sourit.
Verbalisation amicale	Le parent répond à l'enfant dans une discussion qui ne concerne pas la tâche.	« Ah c'est vrai que c'est agréable aller chez grand-maman. »
Ignorer les verbalisations amicales de l'enfant (item inversé)	Le parent ignore les propos non reliés à des demandes d'aide pour la tâche.	L'enfant parle de sa fin de semaine au parent qui ne rejoint pas la discussion.
Mots d'amour non reliés à la performance et à la tâche et non intrusifs	Mot d'amour du parent envers l'enfant de manière non intrusive.	« Je t'aime » « Mon lapin »
Démonstration d'affection non intrusive	Démonstration physique d'affection lorsque l'enfant est disponible.	Câlins ou becs
Démonstrations de proximité non intrusive	Le parent se rapproche pour être présent ou s'incline pour être à la hauteur de l'enfant.	Amener sa chaise plus près de celle de l'enfant. Le parent se baisse pour être au même niveau que l'enfant.
Être perdu dans ses pensées pendant que l'enfant fait la tâche (item inversé)	Pendant que l'enfant fait la tâche, le parent ne suit pas ce qu'il fait, est dans ses pensées.	Un moment clair où le parent est désengagé. « Hum ? Qu'est-ce que tu as dit ? »
Rétroaction		
Confirmer ou infirmer la réponse	Le parent confirme ou infirme la réponse obtenue par l'enfant.	Enfant : « C'est le 6 la réponse. » Parent : « Oui, c'est ça. » Enfant : « Est-ce que le 8 va là ? » Parent : « Non, ce n'est pas le bon chiffre. »
Compliments/Louanges	Le parent complimente l'enfant.	« Tu es un champion ! » « Que tu es bonne ! »
Rétroaction positive <i>indéfinie</i>	Le parent donne un compliment sans décrire ce qu'il félicite, mais cela concerne la tâche.	« Bon travail ! » « Bravo, super, yeah ! »
Comportements structurants non sollicités		
Questions structurantes non sollicitées lorsque l'enfant est actif	Question qui suggère fortement la prochaine étape à accomplir alors que l'enfant	« Où est le numéro 3 ?? » « Tu vois vraiment 7 arbres ? »

	est engagé ou actif dans la tâche.	
Donner de l'information non sollicitée	Le parent donne de l'information qui aide à mieux comprendre la tâche alors que l'enfant est actif ou déjà engagé.	« Je pense que la réponse est le 3. » « Nous devons trouver le 3 maintenant. »
Aide physique non-nécessaire	Le parent aide l'enfant de manière physique, alors que celui-ci est actif ou déjà engagé.	Le parent bouge un chiffre alors que l'enfant le cherche activement.
Aide non-aidante (item inversé)	Toute tentative du parent d'aider alors que cela n'amène pas l'enfant à mieux exécuter la tâche au final.	Un parent se parle seul, essaie de lui-même comprendre la tâche, mais cela est mélangeant sur le moment. Un parent déplace un mauvais chiffre pour l'enfant.
Encourager l'enfant sans pression	Encouragement face au comportement attendu ou à maintenir le rythme. Encouragements vagues et indéfinis	« Lâche pas » « Continue » « Il t'en reste que 3, allez ! »
Adresser le problème	Le parent agit pour que l'impact négatif du comportement cesse.	Le parent retire un objet qui est utilisé de manière inappropriée.
Nommer les attentes et les règles	Le parent nomme ce qu'il attend de l'enfant (aspect de fermeté). Une attente est clairement énoncée ou une règle est nommée.	« Je m'attends à... » « Je te demande de ... » « La consigne est de terminer le jeu de blocs... »
Nommer les sentiments négatifs non dirigés vers l'enfant de manière neutre ou nommer la limite atteinte	Le parent nomme ce qu'il ressent par rapport au comportement ou que sa limite a été franchie.	« Je suis tannée. » « C'est assez maintenant »

Comportements structurants sollicités

Donner de l'information sollicitée ou des indices lorsque l'enfant a de la difficulté avec la tâche	Donner à l'enfant de l'information qui aide à mieux comprendre la tâche lorsque l'enfant en a besoin.	« Hum... je compte 6 arbres moi. » « Le 8 est le chiffre avec deux boules »
Questions structurantes sollicitées lorsque l'enfant a une difficulté avec la tâche	Phrases interrogatives qui servent à orienter vers la prochaine étape (ton poli qui évite le contrôle).	« Où est le numéro 3 ? » « Est-ce que tu sais quel est le 6 » ?

Adapter la tâche pour permettre à l'enfant d'agir	Quand l'enfant ne peut compléter la tâche, le parent l'adapte pour lui.	Le parent place les numéros à l'endroit pour un enfant qui ne semble pas comprendre. Le parent rapproche les numéros pour que l'enfant puisse les prendre
Modelage du comportement attendu lorsque l'enfant a une difficulté avec la tâche	Lorsque l'enfant ne commence pas la tâche (ou ne sait pas comment la faire), le parent démontre à l'enfant la tâche une première fois. Aide physique.	« Je vais faire le premier numéro pour te montrer comment ça fonctionne. »
Offrir son aide lorsque l'enfant a une difficulté avec la tâche	Lorsque l'enfant est bloqué, le parent offre son aide ou nomme sa disponibilité.	« Aimerais-tu qu'on compte ensemble ? » « Je peux t'aider si tu veux. »
Donner de la rétroaction <i>descriptive</i> sur la tâche, sur le respect des attentes et des règles, sur le processus de l'enfant	Le parent décrit de façon admirative ce qu'il voit ou ressent. La rétroaction se produit quand la tâche est terminée et souligne des éléments du processus qui ont permis la réalisation de la tâche.	« Je vois que tu as travaillé fort ! » « Tu es resté assis, c'était très agréable de faire la tâche avec toi ! »
Décrire le problème	Le parent donne de l'information descriptive concernant un comportement inadéquat (ton impersonnel, ne suggère pas d'action).	« Tu es assis loin, tu dois avoir de la difficulté à lire les chiffres. »
Fournir un rationnel derrière la demande	Le parent donne les raisons derrière une demande ou une suggestion ou donne les raisons pour lesquelles une tâche est importante.	« Cette tâche te permet d'apprendre les mathématiques. »
Soutien à l'autonomie		
Suivre les initiatives de l'enfant	Le parent reconnaît la pertinence des intentions et des initiatives de l'enfant et peut s'adapter à ses interventions.	« Tu veux les mettre en ordre avant de commencer ? D'accord ! » « Ok, on commence par ce chiffre. »
Refléter les émotions de l'enfant ou valider sa perspective	Le parent reflète et respecte les émotions de l'enfant. Il est empathique à l'expérience de l'enfant et valide sa perspective.	« Ouf ! C'est vraiment difficile ! Même maman est mélangée ! » « Tu es fatigué ? Oui, cela a été une longue journée. »

Suivre le rythme de l'enfant	Le parent accompagne l'enfant à son rythme, lui laisse le temps de finir son action ou de réfléchir avant d'intervenir.	L'enfant peut finir son action avant que le parent intervienne. Le parent laisse assez de temps à l'enfant pour qu'il résolve le problème par lui-même.
Donner des choix	Le parent encourage l'enfant à faire des choix où à donner son avis sur comment la tâche doit être accomplie.	« Préfères-tu placer les blocs toi-même ou tu veux que je le fasse ? » « Par lequel veux-tu commencer ? »
Changer la tâche pour la rendre amusante	Le parent ajoute des éléments à la tâche pour la rendre plus ludique sans imposer son rythme ou mettre de pression.	« On essaie de trouver les chiffres rouges en premier ! » « On chante la chanson des chiffres en même temps ? »
Avertir en avance	Le parent avertit à l'avance des étapes à venir ou le temps qu'il reste.	« Il en reste 3 à faire. »

Comportements contrôlants

Donner des directives	Le parent utilise l'impératif pour communiquer une règle ou un conseil (non sollicité), avec un ton ferme et sec.	« Fais-le comme ça. » « Tourne-le sur le côté. » « Recommence. »
Faire à la place ou donner la réponse ou obstruer l'exécution de la tâche par l'enfant	Le parent donne la réponse ou fait la tâche avant l'enfant. Le parent exécute une partie de la tâche ou donne verbalement la réponse.	« Celui-là, c'est le 8 » Le parent met la carte à la place de l'enfant sur la planche.
Accélérer ou ralentir le rythme de l'enfant (imposer son rythme)	Le parent influence le rythme de l'enfant en l'accéléralant ou en le ralentissant.	Le parent ne laisse pas l'enfant finir ses actions et intervient déjà. « Allez, il faut aller plus vite maintenant. »

Contrôle psychologique

Ton désapprobateur, jugeant ou critique	Ton avec affects négatifs comme jugement, rejet, désapprobation (prosodie seulement).	« Maxime ! » (sur un ton sec) « Non, maman elle le dit de le faire en ordre ! »
Interrompre, couper la parole	Le parent interrompt l'enfant pendant qu'il parle.	Enfant : « J'aimerais ... » Parent : « On fait ce chiffre maintenant. »
Critiques, blâmes ou insultes	Utilisation d'insultes, de blâme ou de sarcasme. Il y a un	« Tu as vraiment de la difficulté avec tes chiffres hein ? »

	jugement sur la personne de l'enfant.	« Il me semble que tu devrais connaître tes chiffres à ton âge. » « Tu as toujours de la misère à te concentrer. »
Nier les émotions ou l'expérience de l'enfant	Manque d'empathie du parent. Le parent ne reconnaît pas les expériences ou émotions de l'enfant.	« Ben non, c'est facile voyons ! » « Arrête de chialer »
Donner un ordre	Le parent s'impose sur un ton impératif et ferme.	« Assieds-toi. »
Manifester des signes d'impatience ou d'irritabilité (non-verbal)	Le parent manifeste de l'irritation ou de l'impatience dans le but d'influencer le rythme de l'enfant.	Le parent soupire ou regarde sa montre. Le parent tape du pied.
Induction de culpabilité	Le parent utilise une pression psychologique pour motiver l'enfant à bien accomplir la tâche ou à bien se comporter.	« Est-ce que tu veux être un bon garçon et finir le jeu ? » « Fais-le pour moi. »
Soudoyer	Le parent essaie de convaincre son enfant de faire quelque chose en promettant du positif après (récompense).	« Si tu finis ton dessin, tu pourras avoir un bonbon. »
Menacer de punir	Le parent suggère un dénouement négatif si l'enfant ne fait pas ce qui est demandé.	« Si tu ne le fais pas maintenant, tu ne pourras pas avoir... » « Ça suffit, pas de récompense pour toi. »
Regard conditionnel	Démonstration d'affection comme récompense suite à un succès. Le parent utilise l'affection pour motiver.	« Je t'aime », suite à une bonne réponse.
Démonstration intrusive d'affection ou de proximité (envahir la bulle de l'enfant)	Le parent parle alors que l'enfant semble concentré sur la tâche. Le parent se place devant le visage de l'enfant.	Le parent se colle sur son enfant pendant qu'il est concentré sur la tâche. Le parent donne un câlin, mais l'enfant est clairement inconfortable.