

Le rôle des styles éducatifs parentaux sur le développement cognitif et la réussite scolaire de l'enfant

Aurora Marchio

Travail de Bachelor

Fribourg 2026

<https://doi.org/10.51363/unifr.lma.2026.033>

© Aurora Marchio, 2026



Cet ouvrage est publié sous une licence Creative Commons Attribution 4.0 International
(CC BY 4.0) : <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



UNIVERSITÉ DE FRIBOURG
UNIVERSITÄT FREIBURG

FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION
DÉPARTEMENT DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Le rôle des styles éducatifs parentaux sur le développement cognitif et la réussite scolaire de l'enfant

MARCHIO Aurora

Sous la supervision de CONUS Xavier

Travail de Bachelor, AA 2025-2026

Fribourg, le 27 avril 2026

Résumé

Ce travail étudie l'influence des styles éducatifs parentaux sur le développement cognitif et la réussite scolaire des enfants, à partir d'une revue de la littérature. Les résultats montrent que les parents qui adoptent des styles caractérisés par un équilibre entre soutien affectif et contrôle structurant favorisent le développement des fonctions exécutives, de la mémoire, du langage et des compétences métacognitives, lesquelles constituent des éléments essentiels pour la réussite scolaire. À l'inverse, les styles caractérisés par des pratiques coercitives ou par un faible engagement parental sont associés à des stratégies cognitives moins efficaces, à une faible autorégulation et à des performances scolaires plus limitées. En effet, ces styles se caractérisent par un manque de dialogue, de soutien et de structuration. L'analyse montre que les processus cognitifs jouent un rôle de médiation. Ils aident à expliquer en partie le lien entre les pratiques parentales et la réussite scolaire. Enfin, les styles éducatifs varient en fonction du niveau socio-économique et du contexte socioculturel. Un même style peut avoir des effets différents selon sa cohérence avec les normes et les attentes du contexte, influençant ainsi les trajectoires scolaires de manière différente.

Mot-clés :

- Styles éducatifs parentaux ;
- Développement cognitif ;
- Réussite scolaire ;
- Pratiques éducatives ;
- Processus médiateurs.

Table des matières

Introduction	1
1. Facteurs influencent le développement cognitif et leurs implications scolaires.....	4
1.1 <i>Facteurs distaux.....</i>	<i>4</i>
1.2 <i>Facteurs proximaux.....</i>	<i>5</i>
1.3 <i>Lien entre développement cognitif et réussite scolaire</i>	<i>6</i>
2. Styles éducatifs parentaux.....	8
2.1 <i>Définition des styles éducatifs parentaux</i>	<i>8</i>
2.2 <i>Tentatives de modélisations des styles éducatifs parentaux.....</i>	<i>10</i>
2.3 <i>Distribution des styles éducatifs selon les milieux socio-économiques</i>	<i>12</i>
2.4 <i>Limites des modèles occidentaux et variabilité culturelle.....</i>	<i>14</i>
3. Effets des styles éducatifs parentaux sur le développement cognitif et la réussite scolaire	16
3.1 <i>Influence des styles éducatifs parentaux sur les fonctions exécutives</i>	<i>17</i>
3.2 <i>Influence des styles éducatifs parentaux sur les processus mnésiques.....</i>	<i>19</i>
3.3 <i>Influence des styles éducatifs parentaux sur la métacognition</i>	<i>22</i>
3.4 <i>Influence des styles parentaux sur le langage.....</i>	<i>25</i>
3.5 <i>Effets des styles éducatifs parentaux sur la réussite scolaire</i>	<i>27</i>
Conclusion.....	33
Liste de références	36
Annexe I : Matrice	42

Introduction

Dans le champ des sciences de l'éducation, la compréhension des facteurs qui contribuent au développement cognitif des enfants et à leurs parcours scolaires représente une question centrale et largement débattue. Le développement cognitif de l'enfant est en effet influencé par une multiplicité de facteurs, tant individuels qu'environnementaux (Jourdan-Ionescu et Palacio-Quintin, 2013). Au cours des dernières années, la recherche a mis en évidence que le développement cognitif ne peut pas être considéré comme un processus isolé, mais comme le résultat d'une interaction complexe entre les caractéristiques individuelles et le contexte de vie (Harkness et Super, 2002 ; Jourdan-Ionescu et Palacio-Quintin, 2013). Parmi ces facteurs, l'environnement familial occupe une place centrale, dans la mesure où il constitue le premier contexte de socialisation et de développement cognitif de l'enfant (Palacio-Quintin, 1995). De nombreuses études montrent que les caractéristiques du contexte familial, telles que le niveau socio-économique, le capital culturel et la qualité des interactions entre parents et enfants, sont associées au développement des compétences cognitives et linguistiques des enfants (Bradley *et al.*, 1979 ; Palacio-Quintin, 1995). Cependant, malgré l'abondante production scientifique sur ces facteurs, la compréhension des mécanismes par lesquels l'environnement familial contribue au développement cognitif et à la réussite scolaire reste encore discutée dans la littérature. Dans ce contexte, la recherche s'est progressivement intéressée aux interactions entre parents et enfants afin de mieux comprendre les processus par lesquels l'environnement familial influence le développement cognitif et la réussite scolaire. C'est dans cette perspective que s'inscrit le concept de styles éducatifs parentaux, lesquels ne constituent pas des catégories rigides, mais des configurations dynamiques qui évoluent dans le temps en fonction des caractéristiques de l'enfant ainsi que des conditions familiales et sociales (Kuppens et Ceulemans, 2019). Cette conception met en évidence la complexité du phénomène, qui se reflète dans les débats actuels, dans lesquels certaines études mettent en garde contre des interprétations trop simplifiées ou déterministes (Sameroff *et al.*, 1993). En outre, l'attention croissante portée aux différences socioculturelles a contribué à remettre en question l'universalité des modèles traditionnels, développés principalement dans des contextes occidentaux (Chao, 1994). Certaines pratiques éducatives peuvent en effet prendre des significations et des fonctions différentes selon les valeurs et les normes du contexte d'appartenance (Harkness et Super, 2002). Dans cette perspective, l'analyse des styles éducatifs parentaux s'inscrit dans un débat plus large, portant sur la compréhension des inégalités éducatives et la construction des trajectoires scolaires, lesquelles résultent de l'interaction entre facteurs individuels et environnementaux au cours du développement (Lahire, 2019 ; Najman *et al.*, 2009).

À la lumière de ces considérations, il apparaît pertinent de s'interroger de manière systématique sur le rôle des styles éducatifs parentaux. En effet, la question de la manière dont les styles éducatifs parentaux influencent le développement cognitif et la réussite scolaire demeure ouverte et nécessite d'être examinée dans une approche globale tenant compte du contexte socioculturel. C'est dans cet espace théorique et empirique que s'inscrit la présente recherche, qui vise à examiner la question suivante : comment les styles éducatifs parentaux influencent-ils le développement cognitif et la réussite scolaire des enfants ?

Pour répondre à cette question de recherche, ce travail se fonde sur une analyse de la littérature scientifique. La recherche met en relation les différents styles éducatifs parentaux avec les principales dimensions du développement cognitif ainsi qu'avec les parcours scolaires, à travers une comparaison entre les modèles théoriques, les méta-analyses et les études empiriques. Cette approche permet de situer la problématique dans les débats actuels des sciences de l'éducation et contribue à une compréhension plus approfondie du rôle de la famille dans les processus d'apprentissage et de développement des enfants. Une procédure systématique a été utilisée pour rechercher et sélectionner la littérature scientifique. Dans un premier temps, on a mené des recherches approfondies sur Google Scholar, Discovery Fribourg et sur d'autres bases de données, en utilisant des mots clés tels que « styles éducatifs parentaux », « développement cognitif », « réussite scolaire », etc. En outre, les supports de cours (PowerPoint) ont été utilisés comme point de départ pour identifier les auteur·e·s, les concepts clés et les références bibliographiques pertinentes, ce qui a permis de remonter à la littérature scientifique originale. Dans un deuxième temps, j'ai analysé les résumés et les conclusions des articles afin d'évaluer leur pertinence et de sélectionner ceux présentant des contributions théoriques significatives. J'ai donné la priorité aux articles publiés dans des revues peer-reviewed. Ce processus m'a permis de construire une base solide de références. Ensuite, j'ai lu les articles sélectionnés de manière approfondie, dans le but d'analyser leur cadre théorique, leur méthodologie ainsi que leurs principaux résultats. À la suite de cette analyse, une matrice de synthèse a été élaborée afin de regrouper les principaux résultats issus de la littérature (voir Annexe 1). Cette matrice constitue un outil d'analyse qui a permis d'organiser de manière systématique les données recueillies et de mettre en évidence les tendances convergentes ou divergentes concernant les effets des styles éducatifs parentaux. La matrice structure les données en fonction des thématiques centrales de la recherche, en particulier les types de styles éducatifs parentaux, les dimensions du développement cognitif ainsi que la réussite scolaire.

Pour répondre à cette problématique, le travail se structure en trois parties principales. Le premier chapitre présente les facteurs distaux et proximaux qui influencent le développement cognitif de l'enfant, ainsi que leur lien avec la réussite scolaire. Le deuxième chapitre est

consacré aux différents modèles théoriques des styles éducatifs parentaux, ainsi qu'aux différences selon les milieux sociaux et culturels. Enfin, le dernier chapitre analyse les effets des styles éducatifs parentaux sur les différents processus cognitifs (fonctions exécutives, mémoire, métacognition et langage) ainsi que sur la réussite scolaire. Cette structure vise à offrir une vision cohérente de la manière dont la famille participe à la construction des inégalités cognitives et scolaires chez les enfants.

1. Facteurs influencent le développement cognitif et leurs implications scolaires

Les habiletés cognitives des enfants ne se développent pas de manière isolée, mais sont influencées par les expériences de l'enfant et par l'environnement dans lequel il·elle grandit (Sameroff *et al.*, 1993). Le développement cognitif chez les enfants est donc le résultat de l'interaction entre des facteurs individuels et environnementaux (Siegler *et al.*, 2014). Dans ce cadre, on distingue des facteurs distaux et des facteurs proximaux (Jourdan-Ionescu et Palacio-Quintin, 2013).

1.1 Facteurs distaux

Les facteurs distaux renvoient aux dimensions contextuelles qui influencent indirectement le développement cognitif de l'enfant, en agissant à travers les conditions de vie et les contextes dans lesquels il·elle grandit (Jourdan-Ionescu et Palacio-Quintin, 2013). Selon ces auteurs, ces facteurs exercent leur influence de manière médiée, en contribuant à structurer les opportunités de développement cognitif et d'apprentissage de l'enfant. La littérature identifie plusieurs facteurs distaux qui peuvent influencer à la fois le développement cognitif et la réussite scolaire des enfants. Il s'agit du niveau socio-économique de la famille, du niveau d'éducation des parents, du système scolaire, des conditions de logement et du contexte socio-culturel, etc (Jourdan-Ionescu et Palacio-Quintin, 2013). Ces facteurs contribuent à créer un environnement de développement de l'enfant et les ressources matérielles, culturelles et sociales auxquelles il·elle a accès.

Parmi les facteurs distaux les plus étudiés, le niveau socioéconomique occupe une place importante, car il est associé à de nombreux aspects des conditions de vie de l'enfant (Jourdan-Ionescu et Palacio-Quintin, 2013). Différentes recherches mettent en évidence l'existence de différences dans le développement cognitif et la réussite scolaire entre les enfants issu·e·s de contextes socioéconomiques différents (Normand, 2007 ; Palacio-Quintin, 1995). Ces différences sont mises en relation avec des inégalités dans l'accès aux ressources matérielles, aux opportunités éducatives et aux conditions environnementales favorables au développement (Rakesh *et al.*, 2023). Cependant, le niveau socio-économique ne représente pas le seul facteur distal pertinent. Le niveau d'éducation des parents, par exemple, est associé au développement cognitif de l'enfant et à sa réussite scolaire (Palacio-Quintin, 1995). Par ailleurs, ces différents facteurs distaux sont étroitement liés entre eux. Par exemple, le niveau d'éducation des parents est souvent associé au niveau socioéconomique, et influence les ressources culturelles disponibles dans l'environnement familial ainsi que les attentes éducatives (Palacio-Quintin, 1995). De même, le contexte socioculturel et les conditions de

vie contribuent à définir les opportunités d'apprentissage, non seulement à travers l'accès à des ressources éducatives et à des services, mais aussi par la transmission de normes, de valeurs et de rapports au savoir (Duru-Bellat *et al.*, 2018). Le système scolaire lui-même constitue un facteur distal, car son organisation, ses modes de fonctionnement et les politiques éducatives influencent le développement cognitif et la réussite scolaire de l'enfant (Duru-Bellat et Zanten, 2012). Dans cette perspective, le système scolaire ne constitue pas un contexte neutre, mais s'inscrit dans un système social plus large, qui participe à la répartition des ressources éducatives et des opportunités.

Cependant, il est important de souligner que ces facteurs ne déterminent pas de manière directe et unique le développement cognitif et la réussite scolaire (Jourdan-Ionescu et Palacio-Quintin, 2013). Comme le montre la littérature, ils agissent plutôt par une combinaison de conditions et de processus, dont l'effet dépend de l'interaction avec d'autres facteurs, notamment les facteurs proximaux.

1.2 Facteurs proximaux

Les facteurs proximaux renvoient aux influences qui s'exercent dans les environnements immédiats de l'enfant et qui agissent à travers des interactions directes et répétées avec son entourage (Jourdan-Ionescu et Palacio-Quintin, 2013). Dans cette perspective, ces auteurs les considèrent comme des éléments centraux du développement, dans la mesure où ils correspondent aux expériences concrètes vécues par l'enfant dans ses milieux de vie.

Les facteurs proximaux sont nombreux, la littérature identifie différents contextes de socialisation directe qui contribuent au développement cognitif et, plus largement, aux apprentissages et à la réussite scolaire de l'enfant. Tout d'abord, le contexte familial représente l'un des principaux environnements qui influence le développement cognitif et la réussite scolaire, car il constitue le premier espace d'interaction et d'apprentissage de l'enfant (Palacio-Quintin, 1995). La qualité des stimulations cognitives, la présence d'interactions verbales et le climat émotionnel au sein de la famille ont été associés au développement des capacités cognitives, en particulier dans les premiers stades de la vie (Boulanger, 2012 ; Bradley *et al.*, 1979). À côté de la famille, l'école joue également un rôle central dans le développement cognitif, ainsi que dans la réussite scolaire (Eccles et Roeser, 2011). Il est important de préciser que l'école peut être analysée à différents niveaux. D'une part, elle peut être considérée comme un facteur distal, en tant qu'institution structurée par des politiques éducatives et des logiques organisationnelles (Duru-Bellat et Zanten, 2012). D'autre part, elle constitue également un facteur proximal lorsqu'elle est envisagée comme un contexte d'expériences directes dans lequel l'enfant est engagé au quotidien à travers des interactions et des situations d'apprentissage (Eccles et Roeser, 2011). Dans cette perspective, ces

auteurs soulignent que l'école constitue un environnement structuré dans lequel l'enfant est exposé à de nouvelles exigences cognitives, sociales et organisationnelles. Selon ces mêmes auteurs, l'expérience scolaire ne se limite pas à la transmission des connaissances, mais représente un contexte fondamental pour la construction des compétences cognitives. En outre, l'école favorise les interactions avec les pairs, qui offrent des opportunités d'apprentissage social et influencent la motivation ainsi que l'engagement scolaire, contribuant ainsi au développement des compétences cognitives (Wentzel, 2017).

Outre les contextes relationnels, certaines caractéristiques individuelles de l'enfant constituent également des facteurs proximaux pertinents (Sameroff *et al.*, 1993). En effet, selon ces auteurs, le développement résulte d'une interaction réciproque entre l'enfant et son environnement, dans laquelle l'enfant participe activement à la construction de ses expériences. Parmi les caractéristiques individuelles qui influencent la manière de l'enfant d'interagir avec son environnement, la littérature met notamment en évidence le rôle du tempérament, des capacités d'autorégulation et de la motivation, qui orientent l'engagement de l'enfant dans les situations d'apprentissage (Rothbart et Bates, 2006 ; Zimmerman, 2002).

Parmi ces différents facteurs, comme cela a été souligné précédemment, le contexte familial occupe une place particulière, en tant que premier environnement de socialisation de l'enfant et cadre initial des interactions quotidiennes (Palacio-Quintin, 1995). Au sein de ce contexte, les styles éducatifs parentaux jouent un rôle particulier, en structurant les interactions entre les parents et l'enfant et en orientant ses expériences de développement (Darling et Steinberg, 1993 ; Kuppens et Ceulemans, 2019). Dans cette perspective, bien qu'ils ne constituent qu'un facteur parmi d'autres, les styles éducatifs parentaux feront l'objet d'une attention particulière dans la suite de ce travail, afin d'analyser leur rôle dans le développement cognitif et la réussite scolaire.

1.3 Lien entre développement cognitif et réussite scolaire

Les facteurs distaux et proximaux présentés précédemment influencent également, de manière indirecte ou directe, la réussite scolaire des enfants, car le développement des capacités cognitives constitue l'un des facteurs qui influencent cette réussite (Quílez-Robres *et al.*, 2021). Les capacités cognitives, telles que le raisonnement, la mémoire de travail, la vitesse de traitement ou la flexibilité cognitive, ont un effet positif et significatif sur le rendement scolaire, les élèves ayant des capacités cognitives plus élevées obtenant généralement de meilleures notes (Welsh *et al.*, 2010).

Les capacités cognitives peuvent agir de manière directe ou indirecte sur la réussite scolaire, certaines recherches mettent en évidence qu'elles exercent également leur influence par le biais de mécanismes spécifiques de médiation, tels que les fonctions exécutives et les

compétences d'autorégulation (Shi et Qu, 2021). Les fonctions exécutives (inhibition, mémoire de travail, flexibilité cognitive) permettent aux élèves d'organiser les comportements, de maintenir l'attention et de s'adapter aux demandes scolaires (Miyake *et al.*, 2000). Le développement de ces compétences résulte particulièrement sensible aux expériences précoces et à la qualité des environnements éducatifs dans laquelle l'enfant se développe (Jourdan-Ionescu et Palacio-Quintin, 2013). La réussite académique dépend non seulement des compétences cognitives, mais aussi des compétences « autorégulatrices », telles que la planification, la persévérance ou l'autodiscipline, qui agissent comme médiateurs entre la cognition et l'apprentissage (Shi et Qu, 2021). Ces compétences permettent aux élèves de gérer leur attention, de maintenir l'effort face aux difficultés, de réguler leurs émotions et d'appliquer plus efficacement leurs ressources cognitives. Les élèves disposant de capacités d'autorégulation plus développées tirent donc davantage profit de leurs habiletés cognitives initiales, ce qui renforce leur réussite scolaire.

Dans cette perspective, le modèle du mutualisme propose une compréhension plus dynamique du lien entre cognition et apprentissage scolaire (Peng et Kievit, 2020). Les compétences cognitives et les apprentissages scolaires entretiennent une influence bilatérale, les compétences cognitives influencent la réussite scolaire, tandis que l'expérience scolaire contribue à renforcer et à restructurer ces capacités cognitives (Peng et Kievit, 2020). L'idée selon laquelle la scolarisation modifie le développement cognitif a été soutenue plus tôt par Ceci (1991). Selon cet auteur, les années d'instruction ont un impact sur les compétences cognitives, notamment en augmentant le QI. Il explique également que l'école constitue un environnement stimulant sur le plan cognitif : elle fournit des connaissances, des stratégies cognitives et des capacités attentionnelles qui influencent les performances aux tests de QI. L'auteur souligne également que, pendant des périodes prolongées sans stimulation scolaire, comme les vacances d'été, on observe une diminution des performances des élèves. Ces observations de l'auteur mettent en évidence le rôle direct de la scolarisation dans le développement et le maintien des capacités cognitives. Cependant, les bénéfices de la scolarisation ne sont pas répartis de manière uniforme, puisqu'ils dépendent dans une large mesure des compétences cognitives avec lesquelles les enfants entrent à l'école (Lahire, 2019). Les différences de développement cognitif entre les enfants se traduisent par des trajectoires scolaires différenciées, dans la mesure où tous les élèves ne disposent pas des mêmes ressources cognitives pour répondre aux exigences scolaires (Sameroff *et al.*, 1993). Comme cela a été mis en évidence dans les sections précédentes, ces trajectoires scolaires différenciées résultent du fonctionnement conjoint de facteurs distaux et proximaux, qui interagissent de manière dynamique au cours du développement (Jourdan-Ionescu et Palacio-Quintin, 2013). L'enfant et son environnement s'influencent mutuellement et contribuent à la

construction de parcours de développement qui peuvent être renforcés ou affaiblis (Sameroff *et al.*, 1993). Dans ce cadre, les inégalités cognitives et scolaires ont tendance à présenter un caractère cumulatif, car les élèves disposant de ressources cognitives plus élevées bénéficient davantage des opportunités d'apprentissage, tandis que les autres rencontrent plus de difficultés à répondre aux exigences scolaires (Najman *et al.*, 2009).

Dans cette perspective, le rôle des capacités cognitives dans la réussite scolaire ne peut être dissocié des conditions dans lesquelles elles se développent (Jourdan-Ionescu et Palacio-Quintin, 2013). L'environnement familial joue ainsi un rôle central dans la construction des conditions cognitives qui permettent aux enfants d'avoir de bénéficier de l'expérience scolaire (Bergonnier-Dupuy, 1995). Les interactions quotidiennes au sein de la famille participent à la formation de dispositions cognitives, linguistiques et autorégulatrices, qui constituent la base des apprentissages ultérieurs (Pourtois et Desmet, 2004). Ainsi, analyser les mécanismes par lesquels les inégalités cognitives se transforment en trajectoires scolaires différenciées rend nécessaire de s'interroger sur le rôle des pratiques éducatives parentales.

2. Styles éducatifs parentaux

Dans la continuité du chapitre précédent, l'analyse se concentre sur les styles éducatifs parentaux, qui constituent un cadre théorique pertinent pour comprendre l'influence de l'environnement familial sur le développement cognitif et la réussite scolaire.

2.1 Définition des styles éducatifs parentaux

Les styles éducatifs parentaux constituent des configurations et non des actions isolées, car ils renvoient à un ensemble cohérent d'attitudes, de comportements et de modes d'interaction qui se combinent de manière systématique (Kuppens et Ceulemans, 2019). Les styles éducatifs parentaux ne sont pas équivalents aux pratiques éducatives parentales, selon Darling et Steinberg (1993), les styles éducatifs parentaux correspondent au climat général instauré par les parents, composé de dimensions telles que la chaleur, la réactivité, la structuration des règles et les attentes relatives au développement cognitif de l'enfant. Les pratiques parentales, quant à elles, renvoient aux comportements spécifiques et intentionnels mis en œuvre par les parents, il s'agit d'actions concrètes, orientées vers des objectifs précis, visant à gérer des situations particulières. Ainsi, les styles éducatifs constituent le contexte, le cadre normatif et relationnel au sein duquel les pratiques prennent sens et résultent plus ou moins efficaces. Dès lors, les styles éducatifs parentaux ne représentent pas seulement une variable indépendante, mais également un modérateur qui influence l'efficacité des pratiques éducatives spécifiques.

Une idée importante à retenir est que les styles parentaux ne sont pas des catégories rigides, mais plutôt des archétypes, des modèles idéaux, utilisés pour classer et comprendre les approches éducatives (Maccoby, 1992). Selon cet auteur, le concept d'archétype renvoie à une construction théorique qui simplifie la réalité empirique afin de rendre plus compréhensibles les configurations complexes d'attitudes et de comportements éducatifs. Maccoby explique que, dans la réalité, les parents combinent souvent plusieurs éléments issus de différents styles. Ainsi, le même auteur montre que les étiquettes utilisées constituent avant tout des outils de recherche plutôt que des classifications absolues. Dans cette perspective, les styles éducatifs parentaux ne décrivent pas précisément les pratiques quotidiennes des parents, mais représentent des tendances générales utilisées pour comprendre et confronter différentes approches éducatives (Kuppens et Ceulemans, 2019). La réalité des pratiques éducatives parentales résulte plus fluide et variable que les types proposés par les modèles classiques, dans la mesure où les parents tendent à combiner des éléments issus de différents styles en fonction des situations et des contextes (Maccoby, 1992). Cette variabilité ne dépend pas uniquement des convictions éducatives des parents, mais également des caractéristiques des enfants, des ressources familiales et des conditions sociales dans lesquelles l'éducation a lieu (Sameroff *et al.*, 1993). Considérer les styles éducatifs comme des catégories rigides implique le risque de simplifier excessivement la complexité des relations familiales et de produire des interprétations déterministes du développement de l'enfant (Maccoby, 1992).

Les styles éducatifs parentaux présentent certaines limites explicatives, en effet, en tant qu'archétypes, ils simplifient la complexité des interactions familiales et ne permettent pas toujours de rendre compte de la dynamique réelle des relations entre parents et enfants (Maccoby, 1992). Dans cette perspective, cet auteur explique que comprendre le développement de l'enfant implique de dépasser une vision monodirectionnelle de la socialisation, dans laquelle les parents agissent et l'enfant reçoit passivement les influences éducatives. Les premiers modèles des styles éducatifs parentaux s'inscrivent dans cette perspective unidirectionnelle, en mettant principalement l'accent sur l'influence exercée par les parents sur le développement de l'enfant à travers leurs pratiques et attitudes éducatives (Darling et Steinberg, 1993). Toutefois, cette conception a été progressivement remise en question par des approches théoriques qui soulignent la nature interactive et dynamique des relations éducatives (Maccoby, 1992). Ainsi, le développement de l'enfant ne peut être compris uniquement à partir de l'action parentale, mais doit être envisagé comme le résultat d'une co-construction continue entre les caractéristiques de l'enfant et les réponses de son environnement familial (Sameroff *et al.*, 1993).

Le modèle transactionnel proposé par Sameroff (1993) met en évidence la manière dont les parents et les enfants s'influencent mutuellement au fil du temps et contribuent conjointement

à la définition des modalités d'interaction et des modèles éducatifs adoptés. Dans ce cadre, le style éducatif parental ne constitue pas une caractéristique fixe, mais un système dynamique qui s'adapte aux compétences, aux besoins et aux comportements de l'enfant au cours de son développement (Kuppens et Ceulemans, 2019). Les réactions parentales aux conduites de l'enfant peuvent ainsi renforcer ou modifier progressivement le climat éducatif familial, en créant des configurations relationnelles qui évoluent dans le temps (Maccoby, 1992). Ainsi, les styles éducatifs parentaux doivent être compris comme des configurations relationnelles qui émergent des interactions entre parents et enfants, plutôt que comme des stratégies éducatives appliquées de manière uniforme (Darling et Steinberg, 1993). Ces auteurs mettent en évidence que les styles éducatifs modulent l'efficacité des pratiques éducatives spécifiques et influencent leur impact sur le développement cognitif de l'enfant. La dynamique des styles éducatifs implique ainsi qu'ils évoluent au fil du temps en fonction des changements dans les compétences de l'enfant ainsi que des conditions familiales et sociales (Kuppens et Ceulemans, 2019).

2.2 Tentatives de modélisations des styles éducatifs parentaux

Plusieurs tentatives de modélisation des types de styles éducatifs parentaux ont été élaborées. Une modélisation pionnière est la théorie développée dans les années 70 par Diana Baumrind. Cette dernière a identifié trois styles parentaux prototypes: autoritaire, permissif et démocratique (Baumrind, 1966). Le style permissif est caractérisé par des parents qui adoptent une attitude tolérante, non punitive et qui encouragent la liberté totale de l'enfant. Ainsi, les enfants n'ont pas de règles, ou peu, et peu de contrôle direct est exercé par leurs parents. Les parents sont des ressources que l'enfant peut solliciter, mais qui n'imposent ni des limites ni des attentes claires. À l'inverse, dans le style autoritaire, les parents imposent des règles très strictes, souvent fondées sur des valeurs religieuses ou morales absolues, sans les justifier ou sans tenir compte de l'avis de l'enfant. Dans ce cas, l'obéissance est considérée comme une vertu et les punitions sévères sont utilisées pour réprimer la volonté de l'enfant. Le dernier style décrit par Baumrind est le style démocratique. Dans ce style, les parents établissent des règles claires, mais, à la différence du style autoritaire, ces règles s'inscrivent dans une relation marquée par la communication et l'échange avec l'enfant. Elles sont généralement expliquées et justifiées, l'enfant étant encouragé à en comprendre le sens des règles. Les parents de ce style combinent le contrôle structurant et la chaleur affective, et ils encouragent l'autonomie en maintenant des limites cohérentes.

Maccoby et Martin (1983) sont les premiers à reformuler les styles éducatifs de Baumrind (1966) sous la forme d'un modèle bidimensionnel, structuré autour de l'axe du contrôle et celui de la chaleur (ou réactivité), en proposant une relecture du modèle initial. Le contrôle fait

référence au degré de supervision, de régulation et d'exigences comportementales, tandis que la chaleur renvoie à la sensibilité, à la disponibilité et au soutien socio-émotionnel fournis par les parents. La combinaison de ces deux axes permet de distinguer quatre styles parentaux, les trois styles décrits par Baumrind, ainsi qu'un style supplémentaire, le style négligent. Le style démocratique se caractérise par un niveau élevé de réactivité et de contrôle. Au contraire, le style autoritaire est défini par un niveau élevé de contrôle et un faible niveau de réactivité. Par contre, le style permissif est caractérisé par un niveau élevé de réactivité et un faible niveau de contrôle. Enfin, le dernier style, ajouté par Maccoby et Martin, se caractérise par un faible niveau de contrôle et de réactivité chez les parents.

Plusieurs chercheur·e·s ont proposé des modèles alternatifs aux styles éducatifs de Baumrind, en mettant l'accent sur d'autres dimensions ou en proposant un découpage différent. Par exemple, selon Kellerhals et Montandon (1991) il existe trois grands styles éducatifs : le style statutaire, le style maternaliste et le style contractualiste. Ces styles se distinguent par le mode de régulation parentale, le type de relation parents-enfant et la place accordée à l'autonomie de l'enfant. Le style statutaire valorise l'obéissance et la conformité aux normes sociales. Dans ce style les parents exercent un contrôle coercitif et privilégient la conformité plutôt que l'autonomie de l'enfant. La relation parents-enfant est hiérarchique et caractérisée par une distance entre les parents et les enfants, avec des espaces limités de communication et d'activités partagées. Enfin, l'accent est mis sur l'intériorisation des règles et sur le respect de l'ordre social, plutôt que sur l'expression individuelle ou sur la négociation. Le style maternaliste est caractérisé par une implication des parents : ceux-ci transmettent à l'enfant des valeurs d'autorégulation et de sensibilité. En outre, le contrôle parental se manifeste sous la forme d'un contrôle directif et coercitif. Ce style se caractérise également par une forte différenciation des rôles parentaux : le père est davantage associé à la mise en place des règles et à la structuration, tandis que la mère est plus impliquée dans la dimension expressive. Elle exprime davantage d'émotions et offre de l'affection et du soutien. Les interactions entre parents et enfants sont fréquentes et reflètent une forte présence éducative, ainsi qu'une implication constante dans la relation avec l'enfant. Enfin, ce style est associé à une ouverture limitée vers l'extérieur et à une faible valorisation de l'autonomie de l'enfant. Enfin, le style contractualiste se caractérise par la valorisation de l'autonomie et de la sensibilité de l'enfant, et par une ouverture vers l'extérieur. L'autorité parentale est principalement structurante ou persuasive et ne repose pas sur un contrôle coercitif. Les parents utilisent le raisonnement comme principal outil pour influencer le comportement de l'enfant. Les rôles parentaux sont peu différenciés, sans une distinction marquée entre la mère et le père.

Au cours des dernières années, le concept de styles éducatifs parentaux a également été approfondi sous un angle interculturel. Conus et Ogay (2014) individuent trois types

d'ethnothéories dans les idées éducatives des parents migrant·e·s portugais·e·s et africains·e·s, ainsi que chez les enseignant·e·s. Ces trois typologies se distinguent selon trois axes : verticalité/participation, collectivisme/individualisme et différenciation/égalité de genre. Le premier modèle, collectiviste-directif genré, se caractérise par une éducation verticale dans laquelle l'adulte détient une autorité supérieure et dirige l'attention de l'enfant. Dans ce modèle, une importance particulière est accordée à l'intégration sociale, l'enfant est amené à s'adapter aux normes communes, en suivant le rythme du groupe plutôt qu'un parcours individuel. La famille élargie joue un rôle central dans l'éducation. Enfin, dans ce modèle, il y a une différenciation marquée entre les rôles éducatifs du père et de la mère, et aussi entre les attentes vis-à-vis des garçons et des filles, l'éducation n'est pas pensée de manière égalitaire sur le plan du genre. Le modèle individualiste-participatif non genré se caractérise par une éducation participative, où l'enfant joue un rôle actif dans ses apprentissages, et est encouragé·e à participer, à s'exprimer et à réfléchir par lui-même. L'adulte accompagne l'enfant, mais ne dirige pas strictement. Ce modèle favorise le développement personnel par rapport à l'intégration au groupe. Chaque enfant avance à son propre rythme, et la réussite individuelle, plutôt que sociale, est un objectif fort. Dans ce modèle, il y a l'égalité entre les sexes, avec une absence de différenciation marquée entre les rôles paternels et maternels, ainsi que dans les attentes. Le dernier modèle est le type individualiste-participatif genré, ce type est proche du précédent (participatif et centré sur la personne) mais avec une différenciation des rôles ou attentes selon le genre.

2.3 Distribution des styles éducatifs selon les milieux socio-économiques

Les modèles théoriques présentés dans le chapitre précédent permettent de mieux comprendre la manière dont les styles éducatifs se distribuent de façon différenciée selon les milieux socio-économiques. En effet, les pratiques éducatives varient en fonction des milieux sociaux : les milieux populaires tendent à valoriser davantage l'ordre et l'obéissance, tandis que les classes moyennes et supérieures privilégient le dialogue et l'autonomie (Lahire, 2019). Cette distribution différenciée des styles éducatifs est explicitement mise en évidence par les modèles de Kellerhals et Montandon (1991). Selon ces auteurs, les modèles statutaire et maternaliste sont plus fréquemment observés dans les milieux populaires, où la structure familiale tend à être plus hiérarchisée et orientée vers la protection. À l'inverse, les auteurs expliquent que, le modèle contractualiste est davantage associé aux classes moyennes et supérieures, dans lesquelles les parents disposent de davantage de ressources culturelles favorisant la négociation.

Les différences observées dans la répartition des styles éducatifs selon les milieux socio-économiques peuvent être éclairées par plusieurs facteurs explicatifs. Tout d'abord, comme le souligne Lahire (2019), il n'est pas possible d'analyser les styles éducatifs sans tenir compte des conditions matérielles et sociales dans lesquelles vivent les familles. Selon lui, dans les milieux populaires, les pratiques éducatives sont souvent influencées par des contraintes importantes, comme les difficultés liées au logement, au travail ou à l'organisation du quotidien. Dans son article, Lahire explique que, pour cette raison, l'obéissance et l'ordre deviennent des priorités, car elles permettent d'assurer une certaine sécurité et stabilité dans un environnement parfois difficile. Dans cette perspective, ces pratiques peuvent également être comprises comme une forme d'adaptation aux exigences sociales (Le Pape, 2009). Cet auteur souligne que certains parents issus de milieux populaires privilégient un modèle éducatif plus vertical afin de préparer les enfants aux rapports hiérarchiques du monde du travail et de la vie sociale, dans l'objectif de favoriser leur intégration sociale. Dans les familles étudiées, ce modèle est associé à une différenciation des rôles parentaux, la mère est davantage associée au soutien affectif et à la communication, tandis que le père est davantage associé à l'autorité et à la discipline.

Au contraire, les familles des classes moyennes et supérieures peuvent mettre davantage l'accent sur l'autonomie et le dialogue, puisqu'elles disposent de plus de ressources culturelles, linguistiques et de temps, ce qui rend ces pratiques plus accessibles (Lahire, 2019). En effet, ces parents voient l'éducation comme un moyen de préparer les enfants à occuper des positions sociales élevées, en plus, l'autonomie étant perçue comme une compétence centrale dans les trajectoires scolaires et professionnelles (Weenink, 2012). En outre, cet auteur souligne que, les parents croient que les discussions et l'expression des opinions sont très importantes pour développer le capital culturel et la capacité de raisonnement critique de l'enfant. Les familles plus favorisées, disposant de plus de ressources culturelles et de temps, peuvent donc s'investir davantage dans le dialogue et l'autonomie, à la différence des familles des milieux populaires qui sont confrontés à des contraintes matérielles et professionnelles fortes (Lahire, 2019).

Les différences des pratiques éducatives parentales selon le contexte socio-économique se manifestent également dans les types d'activités proposées aux enfants (Duru-Bellat et Zanten, 2012). Selon ces auteurs, les parents proposent différentes typologies d'activités en fonction de leur niveau d'instruction. Plus précisément, les mêmes auteurs soulignent que, les parents ayant un niveau d'instruction plus élevé proposent à leurs enfants des activités à fort contenu culturel, ce qui renforce leur capital culturel ainsi que leur autonomie. À l'inverse, les familles des milieux populaires sont davantage confrontées à des contraintes matérielles et professionnelles (Lahire, 2019). Ces contraintes limitent les ressources disponibles pour

proposer des activités variées, ce qui se traduit par une offre d'activités plus limitées (Duru-Bellat et Zanten, 2012).

Enfin, au cours des dernières années, les écarts entre classes sociales se sont en partie réduits, bien qu'ils demeurent significatifs (Duru-Bellat et Zanten, 2012). Ainsi, certaines recherches mettent en évidence, y compris dans les milieux populaires, une évolution vers des pratiques intégrant davantage de dialogue et d'explication des règles, tout en maintenant une structure éducative relativement hiérarchisée (Le Pape, 2009).

2.4 Limites des modèles occidentaux et variabilité culturelle

Les principaux modèles théoriques des styles éducatifs parentaux, en particulier ceux élaborés par Diana Baumrind, ont été développés dans des contextes de sociétés occidentales et individualistes (Baumrind, 1966, 1991). Ces origines culturellement situées constituent une première limite théorique, dans la mesure où elles peuvent rendre invisibles ou conduire à interpréter de manière normative des pratiques éducatives fondées sur des valeurs différentes (Chao, 1994). Comme le montre cet auteur, l'application des modèles occidentaux à d'autres contextes culturels comporte un risque d'interprétations réductrices ou déformées des pratiques éducatives. Plus précisément, ce risque peut être compris comme une forme d'ethnocentrisme, dans laquelle les pratiques éducatives d'autres cultures sont évaluées à partir de catégories d'analyse propres aux sociétés occidentales (Chao, 1994 ; Rothbaum et Trommsdorff, 2007). Ce risque apparaît en particulier lorsque les critères d'évaluation dans les modèles occidentaux sont considérés comme des normes universelles pour définir ce qui constitue une "bonne" ou une "mauvaise" éducation (Darling et Steinberg, 1993 ; Harkness et Super, 2002). Cela peut conduire à classer comme "problématiques" ou "dysfonctionnelles" des pratiques qui sont, au contraire, adaptatives et fonctionnelles au sein du contexte socio-culturel dans lequel elles s'inscrivent (Calzada, 2010 ; Chao, 1994). L'adoption d'une approche ethnocentrique risque également de ne pas tenir compte de la relation entre les pratiques éducatives, les normes sociales et les attentes institutionnelles, qui contribuent ensemble à définir les parcours de développement des enfants (Harkness et Super, 2002). Les pratiques éducatives des parents sont influencées par le contexte socioculturel et par les normes sociales.

Dans cette perspective, cette limite devient plus évidente lorsque l'on observe les différences dans les pratiques éducatives selon les contextes culturels. La recherche de Conus et Ogay (2014) montre, par exemple, que la majorité des parents immigrés en Suisse, originaires d'Afrique subsaharienne et d'Europe méridionale, s'inscrit dans le modèle collectiviste-directif généré. Ces ethnothéories parentales peuvent diverger du modèle éducatif dominant dans les établissements scolaires. Dans les contextes fribourgeois, par exemple, les pratiques des

enseignant·e·s se placent le plus fréquemment dans un modèle individualiste-participatif non genré.

Ces décalages mettent en évidence le fait que les pratiques éducatives ne peuvent être comprises indépendamment des cadres culturels dans lesquels elles s'inscrivent (Harkness et Super, 2002). Cette variabilité apparaît également dans d'autres contextes. Dans la culture chinoise, les pratiques éducatives perçues comme autoritaires dans les modèles occidentaux ne prennent pas le même sens (Chao, 1994). En effet, les parents chinois accordent beaucoup d'importance à guider et à corriger les enfants de manière rigoureuse. Mais il ne s'agit pas d'un contrôle oppressif, il s'agit plutôt d'enseigner la discipline, le respect et les responsabilités. Si les parents chinois autoritaires ont des attentes élevées concernant l'apprentissage et les comportements, en même temps ils offrent soutien émotionnel et encouragement, ce n'est pas « punitif » dans le sens négatif occidental. Ainsi, le style chinois basé sur l'entraînement peut sembler sévère de l'extérieur, mais il est motivé par le soin et l'engagement pour le bien de l'enfant, et non par la punition ou le contrôle.

D'autres contextes culturels illustrent également la diversité des normes éducatives et des valeurs qui orientent les pratiques parentales. Dans les cultures d'Europe du Nord, par exemple, les modèles éducatifs valorisent l'égalitarisme, la négociation et l'autonomie, en lien avec une conception de l'enfant comme sujet autonome (Harkness et Super, 2002). À l'inverse, dans les familles latino-américaines, deux valeurs éducatives sont particulièrement mises en avant : le « familismo » et le « respeto » (Calzada, 2010). Le « familismo » implique un fort sentiment de solidarité, de réciprocité et d'interdépendance au sein de la famille élargie, ce qui se traduit par une implication constante de l'entourage familial dans l'éducation des enfants. Le « respeto » quant à lui repose sur l'obéissance, la déférence envers les adultes et le respect de l'autorité.

Pour finir, dans d'autres contextes culturels, comme celui des familles africaines immigrées, on retrouve encore d'autres valeurs qui influencent les pratiques éducatives. Dans ces familles, les valeurs fortement mises en avant sont la collectivité, l'autorité des aînés et le rôle traditionnel de la communauté dans l'éducation des enfants (Amodu *et al.*, 2026). Lorsque ces familles arrivent dans des sociétés plus individualistes, comme le Canada, des tensions peuvent émerger entre les normes éducatives du pays d'origine et les attentes du pays d'accueil, davantage orientées vers l'autonomie et la négociation. Les pratiques éducatives ne prennent sens qu'en référence aux modèles culturels qui, dans chaque contexte, définissent ce que signifie être un·e « bon·ne parent·e » et un·e « enfant bien éduqué ».

3. Effets des styles éducatifs parentaux sur le développement cognitif et la réussite scolaire

Dans ce chapitre, on va analyser les effets des styles éducatifs parentaux sur le développement cognitif de l'enfant et sur la réussite scolaire. L'analyse se concentre sur différentes dimensions du fonctionnement cognitif, notamment les fonctions exécutives, les processus mnésiques, la métacognition et le langage, ce dernier étant considéré comme un outil central pour l'organisation de la pensée (Shi et Qu, 2021). Pour finir, on conclut ce chapitre en analysant la manière dont les effets des styles éducatifs parentaux sur le développement cognitif peuvent contribuer à expliquer les différences dans les performances scolaires (Wang *et al.*, 2022 ; Wang et Zheng, 2024).

Afin de garantir la rigueur scientifique de l'analyse, ce chapitre est structuré en deux parties distinctes au sein de chaque sous-chapitre. Dans un premier temps, les résultats issus de la littérature scientifique sont présentés de manière systématique, en s'appuyant sur des articles académiques qui examinent les liens entre les pratiques éducatives parentales et le développement cognitif de l'enfant. Cette première partie présente les connaissances scientifiques de manière indépendante de la modélisation théorique des styles éducatifs présentée dans le chapitre 2. Dans un deuxième temps, une analyse interprétative est proposée afin de mettre en relation ces résultats avec les différents styles éducatifs parentaux décrits précédemment. Cette approche se base sur la mise en relation et la comparaison entre les pratiques éducatives identifiées dans la littérature et les caractéristiques des styles éducatifs théoriques présentés dans le chapitre 2. Il est important de souligner que cette seconde partie relève d'une analyse personnelle, dans la mesure où peu de travaux scientifiques établissent de manière explicite des liens directs entre ces modélisations des styles éducatifs et les différentes dimensions du développement cognitif de l'enfant. Pour la partie d'analyse personnelle, nous avons utilisé comme outil principal une matrice (voir Annexe 1). Cette matrice a permis d'organiser de manière systématique les résultats de la littérature et de mettre en relation les caractéristiques des styles éducatifs parentaux avec les dimensions du développement cognitif analysées. Cette double approche permet, d'une part, de s'appuyer sur des résultats empiriques solides et, d'autre part, de proposer une analyse intégrée des modèles théoriques.

3.1 Influence des styles éducatifs parentaux sur les fonctions exécutives

Le développement des fonctions exécutives se construit progressivement au cours de l'enfance et dépend de l'ensemble des expériences de l'enfant dans ses différents environnements (Sameroff *et al.*, 1993). Parmi ces facteurs, la qualité des interactions parents-enfants constitue un élément particulièrement important (Fay-Stammach *et al.*, 2014 ; Jourdan-Ionescu et Palacio-Quintin, 2013). On peut distinguer trois fonctions exécutives de base : l'inhibition, la mémoire de travail et la flexibilité cognitive (Miyake *et al.*, 2000). De plus, ces trois fonctions sont des prédicteurs d'une fonction exécutive d'ordre supérieur : la planification. Ce sous-chapitre traite de manière plus spécifique de certaines composantes des fonctions exécutives : l'inhibition, la flexibilité cognitive et la planification. La planification mobilise également des processus tels que l'anticipation, la définition des objectifs et l'organisation des actions, qui seront traités dans l'analyse.

Un élément important pour le développement des fonctions exécutives est le climat émotionnel parental dans lequel évolue l'enfant. Un environnement parental stressant, caractérisé par une incohérence éducative ou des tensions émotionnelles, est associé à des performances réduites des fonctions exécutives (de Cock *et al.*, 2017). À l'inverse, des interactions éducatives caractérisées par un soutien parental, une sensibilité aux besoins de l'enfant et un accompagnement cognitif sont associées à un développement plus favorable des fonctions exécutives, notamment l'inhibition et la flexibilité cognitive (Fay-Stammach *et al.*, 2014). Par ailleurs, un environnement éducatif offrant des règles claires, prévisibles et un espace de dialogue avec l'enfant favorise le développement de capacités telles que l'anticipation, la fixation d'objectifs et l'organisation de l'action, qui constituent des composantes de la planification (Sadeghi *et al.*, 2022). Selon cet auteur, ces conditions permettent à l'enfant de planifier l'avenir, donc d'établir des objectifs et d'organiser des stratégies efficaces. En plus les fonctions exécutives ne sont pas uniquement un résultat des styles éducatifs parentaux, mais sont aussi considérées comme des médiateurs dans la relation entre les pratiques parentales et le développement cognitif de l'enfant (Qian *et al.*, 2024). Certains comportements parentaux, tels que l'étayage cognitif, l'encouragement à la planification ou la réduction des interactions négatives, sont associés à un développement plus favorable des fonctions exécutives (Fay-Stammach *et al.*, 2014).

C'est important de souligner que ces résultats doivent être interprétés en tenant compte du contexte socioculturel dans lequel ils s'inscrivent. Plusieurs recherches montrent que les effets des pratiques éducatives des parents sur les fonctions exécutives ne sont pas universels, mais qu'ils varient en fonction du contexte socioculturel (Harkness et Super, 2002 ; Wang *et al.*,

2022). En particulier, ces différences sont liées aux attentes sociales concernant le comportement, l'autonomie et le respect des règles, qui influencent la manière dont les parents structurent l'environnement éducatif. Lorsqu'il y a une cohérence entre les pratiques familiales et les normes sociales, les enfants se développent dans un contexte prévisible qui facilite l'intériorisation des règles et le contrôle du comportement. L'absence de cette cohérence limite les effets des styles éducatifs. Par conséquent, les résultats concernant le développement des fonctions exécutives doivent être interprétés à la lumière du contexte dans lequel ils s'inscrivent.

Dans une perspective interprétative, les résultats présentés ici peuvent être mis en relation avec les différents styles éducatifs parentaux décrits au chapitre 2. Il convient toutefois de préciser que les liens établis ci-dessous relèvent d'une analyse personnelle. À partir des travaux analysés, il apparaît que les pratiques éducatives caractérisées par un climat émotionnel sécurisant, une communication ouverte et un cadre structuré sont associées à un développement plus favorable des fonctions exécutives (Fay-Stammach *et al.*, 2014). Ces caractéristiques peuvent s'apparenter au style démocratique décrit par Baumrind (1966) ainsi que du modèle contractualiste proposé par Kellerhals et Montandon (1991), qui combinent encadrement, dialogue et soutien à l'autonomie. Dans cette perspective, en s'appuyant sur les analyses de Fay-Stammach *et al.* (2014), ces styles semblent contribuer à réduire le stress et à créer des conditions favorables au fonctionnement des processus d'inhibition et de flexibilité cognitive. Au contraire, le style négligent ne fournit pas à l'enfant une structure cohérente (Maccoby et Martin, 1983). Le manque de guidance est associé à des difficultés d'organisation du comportement et d'autorégulation, dans la mesure où un environnement peu structuré limite le développement des fonctions exécutives (Fay-Stammach *et al.*, 2014).

De plus, le style démocratique et le modèle contractualiste se caractérisent par un dialogue avec l'enfant ainsi que par un environnement structuré, fondé sur des règles claires et prévisibles (Baumrind, 1966 ; Kellerhals et Montandon, 1991). Ces caractéristiques semblent favoriser le développement des capacités d'anticipation et de planification (Sadeghi, 2022). Ces deux modèles offrent un cadre éducatif structuré et caractérisé par le dialogue, qui permet à l'enfant de comprendre plus clairement les attentes et le sens des actions à réaliser, favorisant l'organisation de son comportement et le développement des capacités de planification (Baumrind, 1966 ; Kellerhals et Montandon, 1991 ; Sadeghi, 2022). Dans ce contexte, l'enfant est encouragé·e à développer des compétences d'auto-monitorage, d'anticipation et d'organisation des actions, qui constituent des composantes centrales de la planification (Miyake *et al.*, 2000). En outre, la présence de routines structurées, typiques de ces styles éducatifs, contribuent à créer des environnements prévisibles dans lesquels l'enfant peut organiser ses actions et se projeter dans l'avenir sans se sentir dépassé par l'incertitude

(Fay-Stammbach *et al.*, 2014). À l'inverse, le style autoritaire semble être associé à une capacité plus limitée à planifier l'avenir, car il limite les occasions pour l'enfant de prendre des initiatives, d'apprendre à justifier ses choix ou d'expérimenter différents moyens d'atteindre un objectif (Baumrind, 1966 ; Sadeghi, 2022). De manière analogue, les styles statutaires et le modèle collectiviste-directif genré se caractérisent par un déséquilibre du pouvoir décisionnel et par une valorisation limitée de l'autonomie des enfants (Conus et Ogay, 2014 ; Kellerhals et Montandon, 1991). Dans ces contextes, ces auteurs expliquent que, les parents définissent de manière unilatérale les règles, les objectifs et les modalités d'action, en laissant peu d'espace à la participation des enfants dans les processus décisionnels. Ce type d'organisation relationnelle réduit les opportunités d'exercer des compétences d'auto-régulation, de prise de décision autonome et de réflexion sur les conséquences de leurs choix, compétences qui constituent le noyau des fonctions exécutives impliquées dans la planification (Fay-Stammbach *et al.*, 2014 ; Suor *et al.*, 2017).

3.2 Influence des styles éducatifs parentaux sur les processus mnésiques

La mémoire est l'un des piliers du développement cognitif de l'enfant (Cowan, 2014). Toujours selon cet auteur, la mémoire est composée de plusieurs composantes, comme la mémoire autobiographique, la mémoire de travail (MdT), la précision mnésique, etc. Ces composantes sont influencées par la qualité des interactions familiales (Nelson et Fivush, 2004).

La MdT constitue un système cognitif central impliqué dans le maintien et la manipulation de l'information (Suor *et al.*, 2017). Dans cet article, les auteurs montrent que les enfants dont les parents utilisent des pratiques disciplinaires coercitives présentent des performances plus faibles en MdT. Selon ces auteurs, ces pratiques tendent à limiter les opportunités de développement des capacités d'autorégulation et de contrôle de l'attention, qui sont des processus essentiels au fonctionnement de la MdT. En ce qui concerne la mémoire autobiographique, des recherches ont montré que la qualité du discours que les parents entretiennent avec leurs enfants, notamment à travers la co-construction des récits, a des effets importants sur le développement de cette forme de mémoire (Jack *et al.*, 2009). Ces auteurs indiquent que les parents qui adoptent un style caractérisé par des questions ouvertes, qui enrichissent les descriptions ou qui encouragent l'enfant à fournir des détails (co-construction des histoires) favorisent l'émergence de souvenirs précoces et plus élaborés. À l'inverse, les interactions qui empêchent la construction partagée des récits et qui se basent sur la répétition ou sur une aide limitée offrent à l'enfant moins de possibilités de développer ses capacités narratives. De plus, les auteurs soulignent que les enfants qui ont moins de

possibilités de s'exprimer et de parler de leurs expériences ont plus de difficultés à organiser leurs souvenirs et à les exprimer de manière claire et cohérente.

Dans la continuité de ces résultats, d'autres recherches mettent en évidence le rôle des dimensions affectives et relationnelles dans le développement de la mémoire autobiographique. En particulier, la sécurité de l'attachement entre parent et enfant est associée à une plus grande précision des souvenirs autobiographiques, notamment pour les événements émotionnellement significatifs (Lawson *et al.*, 2021). Selon ces auteurs, cette relation s'explique en partie par la qualité des interactions parents-enfant, en particulier par le soutien que les parents apportent lors des discussions sur les expériences passées. En effet, ces auteurs montrent que, des interactions caractérisées par un soutien émotionnel, une structuration des récits et une présentation claire des événements, favorisent la construction de représentations mentales cohérentes. Ils expliquent que ces représentations facilitent ensuite les processus mnésiques, contribuant ainsi à une meilleure précision des souvenirs. De plus, les mêmes auteurs soulignent que ce type d'interactions favorise l'engagement de l'enfant dans le rappel des expériences passées et renforce sa capacité à produire des récits plus précis et moins influencés par des suggestions externes.

Ainsi, plusieurs études mettent en évidence que le développement des processus mnésiques est influencé par la qualité des interactions familiales, notamment le soutien émotionnel et la co-construction des récits (Jack *et al.*, 2009 ; Lawson *et al.*, 2021 ; Nelson et Fivush, 2004). Toutefois, ces résultats ne sont pas homogènes dans les différents contextes socioculturels. En effet, les modalités d'interaction entre parents et enfants varient en fonction des valeurs et des normes culturelles propres à chaque contexte (Harkness et Super, 2002). Ces variations influencent la manière dans laquelle les enfants construisent, organisent et récupèrent leurs souvenirs (Jack *et al.*, 2009 ; Nelson et Fivush, 2004). Dans cette perspective, les effets des pratiques éducatives dépendent, en partie, de leur cohérence avec les normes sociales, les valeurs culturelles et les attentes du contexte (Harkness et Super, 2002 ; Wang *et al.*, 2022). Par conséquent, toujours en s'appuyant sur les travaux de ces auteurs, les résultats relatifs au développement de la mémoire doivent être interprétés à la lumière du contexte socioculturel dans lequel ils ont été produits.

Dans une perspective d'interprétation personnelle, les résultats issus de la littérature peuvent être mis en relation avec les différents styles éducatifs parentaux décrits au chapitre 2. De manière générale, les styles éducatifs favorisant le dialogue, l'autonomie et un climat relationnel sécurisant apparaissent associés à un meilleur développement des processus mnésiques, tandis que les styles plus contrôlants et directifs tendent à en limiter le développement (Jack *et al.*, 2009 ; Lawson *et al.*, 2021).

Selon Jack et al. (2009) les styles qui favorisent la mémoire autobiographique se caractérisent par l'usage de questions ouvertes et par une participation active de l'enfant. Ces caractéristiques peuvent être rapprochées du style démocratique et du style contractualiste. Baumrind (1966) et Kellerhals et Montandon (1991) montrent que ces modèles accordent une importance centrale au dialogue et à l'implication de l'enfant. Dans ces contextes, les interactions permettent à l'enfant de verbaliser ses expériences, d'en préciser les détails et de structurer progressivement ses souvenirs (Nelson et Fivush, 2004). Ces processus contribuent à la consolidation et à la récupération des souvenirs, éléments essentiels de la précision mnésique (Lawson *et al.*, 2021). De manière similaire, le modèle individualiste-participatif non genré valorise la participation active, l'expression individuelle et la co-construction des significations (Conus et Ogay, 2014). Ce cadre relationnel favorise l'élaboration des expériences vécues : l'enfant réussit mieux à attribuer du sens à ses propres souvenirs et à développer des représentations plus articulées et cohérentes (Lawson *et al.*, 2021 ; Nelson et Fivush, 2004). Ces travaux montrent également qu'il soutient ainsi la construction de récits riches et l'accès à une mémoire autobiographique plus précise. À l'inverse, les styles caractérisés par un contrôle élevé, comme le style autoritaire ou le style statutaire, se traduisent par des interactions plus directives, davantage centrées sur le respect des normes et l'obéissance (Baumrind, 1966 ; Kellerhals et Montandon, 1991). Dans ces contextes, les occasions de verbalisation autonome et d'exploration des expériences sont plus limitées (Nelson et Fivush, 2004). Par conséquent, selon ces auteurs, les possibilités pour l'enfant d'élaborer ses souvenirs et de construire des représentations cohérentes apparaissent réduites. De la même manière, le modèle collectiviste-directif genré décrit par Conus et Ogay (2014) accorde une place réduite à l'expression individuelle et à l'exploration émotionnelle, ce qui, comme montre l'article de Jack et al. (2009), peut freiner la construction de récits internes détaillés et organisés.

La précision de la mémoire est favorisée par un climat familial chaleureux, stable et sécurisant (Lawson *et al.*, 2021). Ces caractéristiques se retrouvent également dans le style démocratique, qui combine chaleur et structure et crée ainsi un contexte optimal pour l'élaboration des souvenirs (Baumrind, 1966 ; Lawson *et al.*, 2021). De la même manière, le style contractualiste et le modèle individualiste-participatif non genré favorisent un climat chaleureux et ouvert qui facilite la consolidation des souvenirs et l'accès aux représentations internes, éléments fondamentaux pour la précision mnésique (Conus et Ogay, 2014 ; Kellerhals et Montandon, 1991 ; Lawson *et al.*, 2021). Dans le modèle individualiste-participatif non genré, l'accent mis sur la participation active de l'enfant, l'expression individuelle et la co-construction des significations crée un contexte dialogique et réflexif qui soutient l'élaboration des expériences (Conus et Ogay, 2014 ; Nelson et Fivush, 2004). Au contraire, le style

négligent décrit par Maccoby et Martin (1983), qui est caractérisé par un faible contrôle et un faible accompagnement, ne fournit pas un cadre suffisamment stable pour soutenir la consolidation. De même, dans le modèle collectiviste-directif genré, l'importance donnée à la collectivité réduit la possibilité pour l'enfant d'élaborer un récit intérieur riche et détaillé (Conus et Ogay, 2014 ; Nelson et Fivush, 2004). Cela, comme le soulignent Lawson et al. (2021), limite l'accès à une précision mnésique élevée, surtout dans les situations où l'expression personnelle et l'exploration émotionnelle sont valorisées. De manière cohérente avec ce qui est observé pour le modèle collectiviste-directif genré, le modèle statutaire de Kellerhals et Montandon (1991) et le style autoritaire de Baumrind (1966) peuvent également être associés de manière négative à la précision mnésique. En effet, le modèle statutaire se caractérise par une hiérarchisation forte des rôles familiaux, par un contrôle coercitif et par une ouverture limitée au dialogue et à la négociation (Kellerhals et Montandon, 1991).

Enfin, en ce qui concerne la mémoire de travail, Suor et al. (2017) montrent que les enfants dont les parents utilisent des pratiques disciplinaires coercitives présentent des performances plus faibles. Ces pratiques sont associées au style autoritaire de Baumrind (1966), au style statutaire de Kellerhals et Montandon (1991) ainsi qu'au modèle collectiviste-directif genré de Conus et Ogay (2014). Dans ces styles, l'obéissance, le respect des règles et la conformité priment sur l'autonomie de l'enfant, ce qui peut limiter les occasions d'expérimenter, de prendre des initiatives et de réguler ses propres processus cognitifs (Baumrind, 1966 ; Conus et Ogay, 2014 ; Kellerhals et Montandon, 1991 ; Suor et al., 2017). À l'inverse, les styles caractérisés par un haut niveau de chaleur et de soutien, comme le style démocratique ou contractualiste favorisent un climat qui facilite la régulation du stress et, par conséquent, le fonctionnement optimal de la MdT (Baumrind, 1966 ; Fay-Stammbach et al., 2014 ; Kellerhals et Montandon, 1991). Dans cette perspective, le modèle individualiste-participatif non genré peut également être associé à des conditions favorables au développement de la mémoire de travail (Conus et Ogay, 2014 ; Fay-Stammbach et al., 2014). En effet, ce modèle favorise un climat relationnel caractérisé par un soutien émotionnel et un guidage structurant, non coercitif (Conus et Ogay, 2014). Les auteurs expliquent que, dans ce contexte, l'enfant est encouragé à verbaliser ses stratégies, à planifier ses actions et à réfléchir à ses erreurs. Ces processus impliquent les composantes de la MdT (Fay-Stammbach et al., 2014).

3.3 Influence des styles éducatifs parentaux sur la métacognition

La métacognition représente un élément fondamental du fonctionnement cognitif, car elle soutient l'autorégulation et la capacité d'apprentissage autonome (Efklides, 2008). De plus, les processus métacognitifs impliqués dans l'autorégulation de l'apprentissage jouent un rôle

central dans la réussite scolaire, car ils permettent aux élèves de planifier, de surveiller et d'ajuster leurs stratégies d'apprentissage (Zimmerman, 2002). Dans ce même article, il est souligné que, bien que la métacognition soit souvent étudiée dans des contextes scolaires, elle s'inscrit plus largement dans des processus d'autorégulation qui se développent à travers différentes expériences d'apprentissage. Une première forme de métacognition émerge à travers les interactions verbales entre adultes et enfants (Geurten et Léonard, 2023). Ces deux auteurs expliquent que dès l'âge de 2 à 4 ans, on observe des conversations métacognitives, par exemple lorsque les adultes posent des questions telles que « Comment pourrais-tu faire pour t'en souvenir ? » ou « Pourquoi penses-tu que cette solution fonctionne ? ». Ces conversations prédisent la capacité future à surveiller et à contrôler ses propres processus cognitifs. Quand l'accent est mis sur l'obéissance et pas sur le raisonnement, les possibilités pour l'enfant d'apprendre à s'interroger sur les processus mentaux qui guident ses actions sont réduites.

Par ailleurs, la métacognition ne comprend pas seulement la réflexion sur son propre fonctionnement cognitif, mais aussi la métamémoire (Efklides, 2008). Cette autrice définit la métamémoire comme l'un des domaines d'étude de la métacognition. Les parents ayant un bon niveau de métamémoire ont tendance à transmettre cette compétence aux enfants, grâce à la verbalisation quotidienne de leurs propres stratégies (Geurten et Léonard, 2023). Ces auteurs expliquent que, lorsque les parents montrent aux enfants comment se souvenir d'une chose, comment ils planifient ou vérifient une information, ils leur offrent des modèles d'actions métacognitives que les enfants peuvent progressivement intérioriser. Cette forme d'accompagnement nécessite de la disponibilité émotionnelle, du temps, de la chaleur ainsi qu'une structure éducative cohérente.

Les travaux de Efklides (2008) et Sadeghi et al. (2022) montrent que le développement de la métacognition est soutenu par des pratiques éducatives parentales qui favorisent la réflexion, le dialogue et le soutien apporté à l'enfant. Toutefois, la littérature souligne que, pour cette dimension du développement cognitif, les effets des pratiques éducatives ne peuvent pas être considérés indépendamment du contexte socioculturel dans lequel elles se développent (Harkness et Super, 2002 ; Wang et al., 2022). En particulier, les différences touchent la valeur donnée à la réflexion, à l'autonomie cognitive et à la verbalisation des stratégies (Harkness et Super, 2002). Dans certains contextes, l'accent mis sur l'obéissance et sur la conformité peut réduire les opportunités de développer les compétences métacognitives autonomes, tandis que dans d'autres contextes, la valorisation du dialogue et de l'argumentation favorise ces compétences (Geurten et Léonard, 2023 ; Wang et al., 2022). En outre, les effets des pratiques éducatives parentales dépendent en partie de leur cohérence avec les normes sociales, les valeurs culturelles et les attentes scolaires, ce qui influence leur efficacité (Harkness et Super,

2002 ; Wang et al., 2022). Par conséquent, les résultats relatifs à la métacognition doivent être interprétés en tenant compte du contexte dans lequel ils s'inscrivent.

Les résultats de la littérature peuvent être interprétés à la lumière des styles éducatifs parentaux présentés dans le chapitre 2.2. La partie suivante propose une interprétation personnelle. Tout d'abord, les interactions métacognitives fondées sur le dialogue, la verbalisation et la réflexion sur les processus cognitifs, décrit par Geurten et Léonard (2023), apparaissent cohérentes avec les styles éducatifs qui valorisent la participation active de l'enfant et l'échange verbal. Le style démocratique de Baumrind (1966), ainsi que le style contractualiste de Kellerhals et Montandon (1991), offrent un cadre propice à ce type d'interactions. Dans le style démocratique les enfants sont encouragés à participer activement aux discussions, à justifier leurs actions et à réfléchir à leurs erreurs (Baumrind, 1966). De même, dans le modèle contractualiste de Kellerhals et Montandon (1991), les parents utilisent souvent un langage argumentatif, qui, comme l'expliquent Geurten et Léonard (2023), constitue un modèle pour la construction des stratégies métacognitives. De manière similaire, le modèle individualiste-participatif non genré valorise la réflexion individuelle, l'expression d'opinions personnelles et le raisonnement argumenté, ce qui favorise, chez l'enfant, le développement d'habiletés métacognitives plus élaborées (Conus et Ogay, 2014 ; Geurten et Léonard, 2023). À l'inverse, les styles éducatifs caractérisés par un contrôle élevé, comme le style autoritaire, le style statutaire ou le modèle collectiviste-directif genré, se traduisent par des interactions plus directives et moins orientées vers l'exploration cognitive (Baumrind, 1966 ; Conus et Ogay, 2014 ; Kellerhals et Montandon, 1991). Dans ces trois typologies de contextes, l'accent est mis sur l'obéissance et sur le respect des règles, plutôt que sur la compréhension des processus mnésiques. Ainsi, les occasions pour l'enfant de verbaliser ses stratégies, de mettre en discussion ses actions et de développer des compétences métacognitives autonomes sont plus limitées (Geurten et Léonard, 2023). En outre, le faible niveau de guidage et de médiation parentale, caractéristique du style négligent, peut réduire les possibilités pour l'enfant d'observer et d'expérimenter des stratégies de contrôle cognitif (Geurten et Léonard, 2023 ; Maccoby et Martin, 1983). Dans ce contexte, l'absence d'un accompagnement structurant peut entraver le développement d'une autorégulation métacognitive efficace (Geurten et Léonard, 2023). Pour finir, les styles éducatifs parentaux caractérisés par un climat relationnel fondé sur la proximité, la stabilité et le dialogue, comme le style démocratique, le style contractualiste et le modèle individualiste-participatif non genré, semblent être favorables au développement de la métamémoire (Baumrind, 1966 ; Conus et Ogay, 2014 ; Geurten et Léonard, 2023 ; Kellerhals et Montandon, 1991 ; Lawson *et al.*, 2021 ; Nelson et Fivush, 2004). Dans ces contextes, les parents tendent à expliciter leurs stratégies mnésiques, à encourager l'enfant à réfléchir sur ses manières de

mémoriser et à lui offrir des occasions de confronter ses stratégies à celles de l'adulte (Geurten et Léonard, 2023).

3.4 Influence des styles parentaux sur le langage

Le développement cognitif de l'enfant et le développement linguistique sont étroitement interconnectés dès les premières phases de la vie et s'influencent mutuellement (Bruner, 1987). Ainsi, le développement du langage est fortement influencé par la qualité des interactions verbales au sein de l'environnement familial, en particulier par les modalités selon lesquelles les parents stimulent et soutiennent l'utilisation du langage au quotidien (Bergonnier-Dupuy, 1995 ; Palacio-Quintin, 1995). Dans cette perspective, les pratiques éducatives parentales influencent non seulement l'étendue du vocabulaire de l'enfant, mais aussi sa capacité à utiliser le langage comme un outil de raisonnement, de régulation de l'action et de réflexion (Hoff, 2006 ; Rowe, 2012).

À la même entrée linguistique, les enfants qui participent à des interactions verbales plus riches développent des compétences linguistiques plus avancées que ceux exposés à un langage plus directif ou répétitif (Hoff, 2006 ; Rowe, 2012). Un élément central à souligner est que, pour assurer une bonne qualité des interactions verbales il est nécessaire de proposer des échanges verbaux authentiques, dans lesquels les parents répondent de manière sensible et contingente aux productions linguistiques des enfants (Rowe, 2012). Cet auteur explique que, dans ce type d'échange, les questions ouvertes jouent un rôle particulièrement important, car elles encouragent les enfants à produire des énoncés plus complexes, à expliquer leur propre point de vue et à utiliser le langage de manière réflexive. L'expansion lexicale est un autre élément clé du langage : il s'agit de la tendance des parents à reprendre les productions verbales de l'enfant en les enrichissant sur le plan sémantique et lexical, sans le corriger de manière explicite (Hoff et Naigles, 2002). Cette pratique favorise l'acquisition de nouveaux mots et de structures du langage, et permet à l'enfant d'apprendre la langue dans un contexte communicationnel significatif et non évaluatif (Hoff, 2006). Par ailleurs, les interactions verbales de haute qualité se caractérisent également par la co-construction du sens, à travers la construction partagée de récits, d'explications et d'interprétations des expériences quotidiennes (Nelson et Fivush, 2004). Grâce à cette co-construction, ces auteurs montrent que le langage devient un outil permettant d'organiser l'expérience, de structurer la mémoire et de relier les événements, les émotions et les concepts dans des représentations cohérentes. Ils soulignent également que, dans ce contexte, les rétroactions explicatives fournies par les adultes, qui explicitent les motivations des actions, des règles ou des événements, favorisent le développement du vocabulaire, de la syntaxe et des compétences narratives. Toutefois, toutes les familles ne proposent pas ce type d'interactions riches, dans

certain contextes éducatifs, le langage adressé à l'enfant est plutôt directif et répétitif (Hoff, 2006). Cet auteur explique également que, dans ces contextes, le langage adressé à l'enfant est moins orienté vers les échanges et davantage centré sur la régulation des comportements. Il met également en évidence que certains enfants sont exposé·e·s à un environnement verbal relativement limité, dans lequel les échanges sont moins fréquents et moins variés, ce qui réduit les possibilités d'expériences de communication. Un input linguistique moins riche et moins diversifié est associé à un développement lexical plus limité (Rowe, 2012).

Dans ce cas également, la littérature met en évidence que le développement du langage ne peut pas être analysé sans tenir compte du contexte socioculturelle dans lequel il s'inscrit (Harkness et Super, 2002). En particulier, ces auteurs soulignent que les modalités communicatives entre parents et enfants varient en fonction des valeurs culturelles, des normes sociales et des représentations de l'enfance propres à chaque contexte. Ces différences culturelles influencent la qualité et le type de langage utilisés dans les interactions quotidiennes, ainsi que les attentes concernant la participation verbale de l'enfant (Rowe, 2012). Le contexte socioculturel définit les formes d'interaction considérées comme appropriées et contribue ainsi à structurer les pratiques linguistiques familiales (Harkness et Super, 2002). Ainsi, les effets des pratiques éducatives parentales sur le développement du langage dépendent de leur cohérence avec les normes sociales, les valeurs culturelles et les attentes scolaires (Wang et al., 2022). Par conséquent, les résultats relatifs au développement du langage doivent être interprétés en tenant compte de leur ancrage socioculturel.

Dans une perspective d'interprétation personnelle, les résultats issus de la littérature présentée ci-dessus permettent d'établir des liens avec les modèles des styles éducatifs parentaux décrits dans le chapitre 2.2. Comme l'expliquent les travaux de Hoff (2006) et de Rowe (2012), les enfants qui sont en contact avec des interactions verbales plus riches développent des compétences linguistiques plus avancées. Ces caractéristiques interactionnelles semblent cohérentes avec les styles éducatifs qui valorisent la participation active de l'enfant, le dialogue et l'autonomie. Cela apparaît notamment en lien avec le style démocratique, dans lequel la communication est orientée vers les échanges, les explications fournies par les parents et la participation active de l'enfant (Baumrind, 1966). De manière similaire, les pratiques associées au style contractualiste ainsi qu'au modèle individualiste-participatif non genré semblent également favoriser des interactions centrées sur les échanges, les explications et la participation (Conus et Ogay, 2014 ; Kellerhals et Montandon, 1991). Dans ces modèles, les interactions verbales reposent sur des modalités qui semblent favoriser des échanges linguistiques riches et diversifiés, comme le suggèrent les travaux de Rowe (2012) et Hoff (2006). Dans les modèles démocratique et individualiste-participatif non genré, l'enfant est reconnu comme un interlocuteur compétent et est encouragé à participer

activement aux échanges dialogiques (Baumrind, 1966 ; Conus et Ogay, 2014). De la même manière, le style contractualiste semble s'inscrire dans cette logique, dans la mesure où il valorise la justification des opinions, la négociation et l'argumentation, il offre ainsi plusieurs opportunités de mobilisation du langage dans des contextes réflexifs (Hoff, 2006 ; Kellerhals et Montandon, 1991 ; Rowe, 2012). Dans la même perspective, les pratiques d'expansion lexicale semblent compatibles avec ces styles éducatifs. En favorisant l'acquisition de nouveaux mots et de structures linguistiques dans un contexte de communication non évaluatif, ces pratiques s'inscrivent dans des environnements éducatifs favorables au développement du langage (Hoff, 2006). Selon cet auteur, les adultes soutiennent ce développement grâce à la reformulation et l'enrichissement des productions verbales. Par ailleurs, la co-construction du sens, à travers la construction partagée de récits, d'explications et d'interprétations des expériences quotidiennes semble également en lien avec les styles éducatifs participatifs (Nelson et Fivush, 2004). En effet, la co-construction du sens est valorisée par les styles éducatifs participatifs, dans lesquels l'enfant est encouragé·e à raconter, expliquer et interpréter son expérience, comme dans le style démocratique, le style contractualiste et le modèle individualiste-participatif non genré (Baumrind, 1966 ; Conus et Ogay, 2014 ; Jack *et al.*, 2009 ; Kellerhals et Montandon, 1991 ; Nelson et Fivush, 2004). À l'inverse, dans certains contextes éducatifs, le langage adressé à l'enfant est davantage directif et répétitif, ce profil interactionnel semble plus fréquent dans des styles éducatifs caractérisés par un contrôle élevé et une forte hiérarchie entre adultes et enfants, tels que le style autoritaire, le style statutaire et le modèle collectiviste-directif (Baumrind, 1966 ; Conus et Ogay, 2014 ; Kellerhals et Montandon, 1991). Ces auteurs expliquent que, dans ces contextes, les échanges sont davantage centrés sur l'obéissance et la conformité aux règles, et moins orientés vers les questions ouvertes, la co-construction des récits et la reformulation, qui enrichissent les productions de l'enfant. Dans cette perspective, ces modalités interactionnelles peuvent limiter les occasions pour l'enfant de produire des énoncés plus complexes, d'élargir son vocabulaire et de développer des compétences linguistiques plus avancées (Hoff, 2006 ; Rowe, 2012).

3.5 Effets des styles éducatifs parentaux sur la réussite scolaire

Dans la continuité des analyses précédentes portant sur les effets des styles éducatifs parentaux sur les différentes dimensions du développement cognitif, il apparaît nécessaire d'examiner plus spécifiquement leur influence sur la réussite scolaire. Les processus cognitifs analysés dans ce chapitre 3 (les fonctions exécutives, la mémoire, la métacognition et le langage) constituent les bases sur lesquelles se construisent les apprentissages scolaires (Shi

et Qu, 2021). Les fonctions exécutives permettent aux élèves de planifier le travail, de maintenir l'attention et de réguler le comportement en fonction des objectifs scolaires (Miyake *et al.*, 2000). La MdT et le processus mnésique soutiennent la compréhension des textes, le calcul et l'acquisition de nouvelles connaissances, en facilitant l'intégration des informations pendant l'activité scolaire (Lawson *et al.*, 2021). La métacognition permet aux élèves de monitorer leurs apprentissages, d'adapter leurs stratégies cognitives et de persister face aux difficultés (Efklides, 2008). Enfin, le langage est un outil central pour l'accès aux contenus scolaires, puisqu'il médie le raisonnement, l'argumentation et la construction des connaissances disciplinaires (Bruner, 1987)

Cependant, ces processus cognitifs ne sont pas répartis de manière uniforme entre les élèves, les inégalités scolaires ne naissent pas à l'école, mais sont en grande partie déjà structurées avant le début de la scolarité formelle (Lahire, 2019). Cet auteur explique que les enfants arrivent à l'école avec des niveaux différenciés de développement cognitif, qui reflètent les conditions éducatives et culturelles des environnements familiaux d'origine. Ces différences initiales se transforment en trajectoires scolaires divergentes, dans la mesure où l'école valorise et renforce certaines compétences, réparties de manière inégale entre les élèves (Duru-Bellat et Zanten, 2012). Ainsi, l'école ne peut pas être considéré comme l'origine des inégalités scolaires, mais plutôt comme une institution qui tend à consolider et à amplifier les différences déjà structurées dans l'environnement familial (Lahire, 2019). Comprendre le rôle des contextes familiaux et des styles éducatifs parentaux devient donc essentiel pour analyser comment les inégalités de réussite scolaire sont construites, maintenues ou réduites dans le temps (Feyfant, 2011). Dans cette perspective, la famille joue un rôle central dans la construction des inégalités scolaires (Lahire, 2019). Elle peut notamment jouer un rôle de compensation, en particulier pendant les périodes d'interruption de la scolarité formelle (Ceci, 1991). La qualité et la fréquence des interactions contribuent à construire des dispositions cognitives et des attitudes envers l'apprentissage qui facilitent ou entravent l'adaptation aux exigences scolaires (Bergonnier-Dupuy, 2005). À travers la communication, les pratiques éducatives et les attentes explicites ou implicites, les parents contribuent à modeler le rapport des enfants avec le savoir, l'autorité scolaire et avec l'engagement (Feyfant, 2011). Ces attitudes influencent la manière dont l'élève interprète les demandes scolaires et s'engage cognitivement et émotionnellement dans le parcours scolaire (Bergonnier-Dupuy, 2005).

Le rapport entre l'école et la famille peut être analysé en termes de continuité ou de discontinuité éducative, avec des effets importants sur la réussite scolaire (Bergonnier-Dupuy, 2005). Lorsque les pratiques éducatives parentales sont en cohérence avec les attentes et les modalités de fonctionnement de l'école, l'enfant bénéficie d'une continuité éducative qui facilite les apprentissages (Feyfant, 2011). À l'inverse, les situations de discontinuité entre les

contextes familial et scolaire peuvent générer des malentendus, des difficultés d'adaptation ainsi que des performances scolaires plus faibles (Bergonnier-Dupuy, 2005).

Parmi les facteurs influençant la réussite scolaire, le langage occupe une place centrale, dans la mesure où il constitue un outil cognitif fondamental pour l'accès aux contenus scolaires et pour la construction des connaissances disciplinaires (Bruner, 1987). Comme cela a été mis en évidence dans les sections précédentes, le langage ne se limite pas à une fonction de communication, mais participe directement aux processus cognitifs impliqués dans les apprentissages (Efklides, 2008). Toutefois, tous les enfants ne sont pas exposé·e·s aux mêmes pratiques linguistiques dans leur environnement familial avant l'entrée à l'école (Lahire, 2019). Selon cet auteur, ces différences ne relèvent pas nécessairement d'un déficit linguistique, mais plutôt d'un décalage entre les formes de langage acquises dans le milieu familial et celles attendues dans le contexte scolaire. Dans cette perspective, la continuité entre les pratiques langagières familiales et les attentes scolaires constitue un facteur d'avantage cumulatif pour la réussite scolaire (Feyfant, 2011). Lorsque le langage utilisé dans la famille prépare implicitement aux modes de communication scolaires, les élèves peuvent mobiliser plus facilement leurs ressources cognitives et s'engager dans les apprentissages (Bruner, 1987). À l'inverse, les situations de discontinuité linguistique tendent à renforcer les inégalités scolaires, dans la mesure où l'école valorise des compétences qui ne sont pas réparties de manière homogène entre les élèves à leur entrée dans la scolarité (Lahire, 2019).

L'analyse des effets des styles éducatifs parentaux sur la réussite scolaire permet de mieux comprendre comment les pratiques éducatives contribuent à structurer, dès la petite enfance, des conditions plus ou moins favorables aux apprentissages scolaires (Pinquart, 2016). Dans cette perspective, il apparaît nécessaire d'examiner plus précisément certains résultats issus des recherches empiriques portant sur les liens entre pratiques éducatives parentales et réussite scolaire. Avant de présenter les résultats empiriques, il est important de souligner que les études mobilisées s'inscrivent dans des contextes culturels variés. Certaines recherches ont été menées dans des contextes occidentaux (Checa *et al.*, 2019 ; Tamayo Martinez *et al.*, 2022). Areepattamannil (2010) adopte une approche interculturelle, en comparant les effets des pratiques éducatives parentales dans différents groupes culturels. Pinquart (2016) s'appuie sur des analyses incluant plusieurs contextes culturels. Enfin, Hua et Xu (2024) se situent dans des contextes non occidentaux, notamment en Asie. Cette diversité de contextes permet d'appréhender les liens entre les pratiques éducatives parentales et la réussite scolaire dans des environnements sociaux et culturels différents. Il est important de souligner que les effets des pratiques éducatives parentales ne sont pas toujours les mêmes et varient selon les contextes socioculturels (Wang *et al.*, 2022). Ces différences existent parce que les pratiques éducatives des parents dépendent des valeurs et des règles de la culture dans laquelle elles

s'inscrivent (Harkness et Super, 2002). Ces auteurs expliquent que les valeurs et les normes d'un contexte définissent ce qui est considéré comme approprié. Dans cette perspective, les résultats scolaires peuvent varier en fonction du contexte normatif et culturel, même si les pratiques éducatives parentales sont similaires (Chao, 1994 ; Huang et al., 2015 ; Martinez et al., 2020). Toujours ces auteurs soulignent que les effets des pratiques éducatives dépendent en partie de leur cohérence avec les attentes sociales et scolaires du contexte. Lorsque les pratiques familiales sont en continuité avec ces attentes, elles apparaissent plus susceptibles de soutenir la réussite scolaire, tandis qu'un décalage peut en limiter les effets (Wang *et al.*, 2022 ; Wang et Zheng, 2024). Par conséquent, les résultats relatifs à la réussite scolaire doivent être interprétés à la lumière du contexte socioculturel dans lequel ils s'inscrivent.

Plusieurs études mettent en évidence que des pratiques éducatives caractérisées par une combinaison de réactivité et de contrôle structurant sont associées à de meilleures performances scolaires (Areepattamannil, 2010 ; Hua et Xu, 2024). Dans le détail, selon ces auteurs, certaines formes d'implication parentale, telles que l'encouragement et les attentes envers l'école, sont liées à de meilleurs résultats scolaires. Au contraire, selon les mêmes auteurs, un contrôle trop intrusif peut avoir des effets négatifs sur les résultats. Areepattamannil (2010) fait une distinction entre l'encouragement et le suivi. Selon cette autrice, l'encouragement, c'est-à-dire la valorisation des efforts et des résultats de l'enfant, est associé à un meilleur parcours scolaire. En revanche, elle définit le suivi comme une forme d'implication plus intrusive, liée à des résultats plus faibles. Cette autrice définit le suivi comme quelque chose de plus intrusif, qui est liée à des résultats plus faibles. Dans la continuité de ce travail, le travail de Pinquart (2016) propose une analyse fondée sur les styles éducatifs définis par Baumrind (1966) et par Maccoby et Martin (1983). L'auteur met en évidence que le style démocratique est associé à de meilleurs résultats scolaires, tandis que les styles autoritaire, permissif et négligent sont associés à des résultats plus faibles. En particulier, il montre que certaines pratiques éducatives des parents, telles que la chaleur, le contrôle structurant et le soutien à l'autonomie, sont liées positivement à la réussite scolaire. À l'inverse, les formes de contrôle plus rigides et coercitives sont associées négativement aux performances scolaires. Toutefois, ces effets restent de faible ampleur et peuvent s'exercer de manière indirecte, notamment à travers des variables telles que la motivation et l'autorégulation.

Certains travaux permettent d'affiner ces résultats en mettant en évidence des variations dans les effets des pratiques éducatives parentales, notamment selon le parent concerné et les mécanismes impliqués. En effet, on peut observer une différence entre les effets des pratiques maternelles et paternelles sur la réussite scolaire à l'âge de l'école primaire (Checa et al., 2019). Les auteurs montrent que les pratiques éducatives des mères sont plus importantes

pour anticiper les résultats scolaires. Cela s'explique par le fait que les mères sont plus impliquées dans l'accompagnement des activités scolaires des enfants. En outre, les auteurs font une distinction entre un style parental sensible, caractérisé par la chaleur, le soutien et des règles cohérentes, et un style coercitif, caractérisé par des pratiques plus restrictives et incohérentes. Les résultats indiquent que les pratiques parentales sensibles, qu'elles soient maternelles ou paternelles, sont associées positivement aux performances scolaires, tandis que les pratiques coercitives sont liées à des résultats plus faibles ainsi qu'à davantage de problèmes de comportement.

Par ailleurs, le travail de Tamayo Martinez et al. (2022) introduit la notion de double avantage de l'éducation parentale sur les résultats scolaires des enfants. Le niveau d'instruction des parents est lié aux performances scolaires grâce à deux mécanismes indépendants. D'un côté, le niveau d'instruction parentale est associé à de meilleures compétences cognitives chez les enfants. De l'autre côté, les pratiques éducatives parentales, en particulier l'utilisation de routines quotidiennes structurées, contribuent à expliquer les différences de performances scolaires. Ces résultats montrent que, si l'environnement familial est bien organisé, cela permet aux parents d'utiliser leurs ressources éducatives pour aider l'enfant dans son parcours scolaire.

Ces résultats peuvent être mis en relation, à titre interprétatif, avec les modèles des styles éducatifs parentaux décrits au chapitre 2. Il est important de préciser que cette partie relève d'une analyse personnelle. L'analyse interprétative mobilise plus particulièrement les modèles de Kellerhals et Montandon (1991) et de Conus et Ogay (2014), parce que Pinquart (2016) s'appuie déjà explicitement sur les modèles de styles parentaux de Baumrind (1966) et de Maccoby et Martin (1983). Les résultats issus des différents travaux présentés suggèrent que les pratiques éducatives parentales caractérisées par la chaleur, le soutien, un contrôle structurant et la valorisation de l'autonomie sont associées à des trajectoires scolaires plus favorables (Areepattamannil, 2010 ; Checa *et al.*, 2019 ; Hua et Xu, 2024 ; Pinquart, 2016 ; Tamayo Martinez *et al.*, 2022). À l'inverse, les mêmes articles suggèrent que, les pratiques caractérisées par un contrôle coercitif, une faible réactivité ou une implication intrusive apparaissent liées à des résultats scolaires moins favorables. Les pratiques éducatives caractérisées par un équilibre entre le soutien et le contrôle structurant peuvent être rapprochées du modèle contractualiste décrit par Kellerhals et Montandon (1991). Dans ce modèle, l'enfant occupe une place active dans les interactions éducatives, ce qui peut favoriser son engagement dans les apprentissages et le développement de l'autorégulation (Kellerhals et Montandon, 1991 ; Shi et Qu, 2021). De manière complémentaire, ces mêmes caractéristiques sont également présentes aussi dans le modèle individualiste-participatif non genré décrit par Conus et Ogay (2014), qui valorise l'autonomie, l'expression individuelle et la

participation active de l'enfant. Dans ce cadre, les interactions éducatives soutiennent le développement de compétences cognitives et sociales qui facilitent l'adaptation aux exigences scolaires (Pinquart, 2016 ; Shi et Qu, 2021). À l'inverse, les pratiques éducatives caractérisées par un contrôle coercitif ou une faible prise en compte de l'enfant peuvent être rapprochées du modèle statutaire et du modèle collectiviste-directif genré. Ces modèles reposent sur une organisation plus hiérarchique des relations éducatives, dans laquelle les règles sont imposées de manière unilatérale et la participation de l'enfant est limitée (Baumrind, 1966 ; Conus et Ogay, 2014). Cette configuration peut restreindre les opportunités de développer des compétences d'autorégulation et d'engagement scolaire (Pinquart, 2016 ; Shi et Qu, 2021).

Conclusion

La littérature scientifique montre que le développement cognitif de l'enfant résulte d'interactions complexes entre facteurs individuels, environnementaux et socioculturels, au sein desquels la famille occupe une place centrale (Jourdan-Ionescu et Palacio-Quintin, 2013). Les recherches montrent que certaines caractéristiques des pratiques éducatives parentales, comme le soutien émotionnel, les règles claires et la participation active de l'enfant, sont liées à un meilleur développement des fonctions exécutives, de la mémoire, du langage et de la métacognition (Geurten et Léonard, 2023 ; Jack et al., 2009 ; Rowe, 2012 ; Sadeghi et al., 2022 ; Suor et al., 2017). De plus, ces processus cognitifs jouent un rôle médiateur important entre l'environnement familial et les performances scolaires (Qian et al., 2024; Shi et Qu, 2021). Les interactions familiales influencent les performances scolaires, car elles contribuent au développement des compétences cognitives et d'autorégulation nécessaires pour répondre aux exigences scolaires (Welsh et al., 2010). Les différences entre les contextes familiaux influencent le développement cognitif des enfants, et peuvent, dès les premières années de vie, se traduire par des trajectoires scolaires différentes (Duru-Bellat et Zanten, 2012 ; Lahire, 2019). En outre, les résultats de ce travail montrent que les effets des pratiques éducatives parentales ne peuvent pas être considérés comme universels, mais dépendent en partie du contexte socioculturelle dans laquelle ils s'inscrivent (Harkness et Super, 2002 ; Wang et al., 2022). En particulier, la cohérence entre les pratiques parentales et les normes, les valeurs et les attentes du contexte émerge comme un facteur déterminant pour comprendre les différences observées dans le développement cognitif des enfants.

Afin de répondre à la question de recherche — comment les styles éducatifs parentaux influencent-ils le développement cognitif et la réussite scolaire des enfants ? — un travail d'analyse interprétative personnelle a été nécessaire. En effet, peu de travaux scientifiques établissent des liens directs entre les modèles de styles éducatifs proposés par Baumrind (1966), Conus et Ogay (2014) et Kellerhals et Montandon (1991), et les différentes dimensions du développement cognitif de l'enfant. Pour cette motivation les résultats présentés ont été mis en relation avec ces modèles de styles éducatifs parentaux. Au-delà de cette analyse interprétative, il convient toutefois de souligner que les styles éducatifs parentaux constituent des modèles théoriques simplifiés, tandis que les pratiques éducatives réelles apparaissent plus complexes, dynamiques et dépendantes des contextes dans lesquels elles s'inscrivent (Maccoby, 1992). À partir des travaux analysés, il apparaît que les pratiques éducatives caractérisées par un soutien émotionnel, un contrôle structurant et une participation active de l'enfant peuvent être rapprochées des styles éducatifs démocratiques, contractualistes et du modèle individualiste-participatif non genré. Ces styles semblent offrir un cadre relationnel à

la fois sécurisant et structurant, propice au développement des compétences cognitives et autorégulatrices identifiées comme centrales pour la réussite scolaire (Baumrind, 1966 ; Conus et Ogay, 2014 ; Kellerhals et Montandon, 1991 ; Shi et Qu, 2021). À l'inverse, les pratiques éducatives caractérisées par un contrôle plus coercitif, une faible prise en compte du point de vue de l'enfant ou des interactions peu stimulantes sur le plan cognitif peuvent être rapprochées des styles autoritaires, statutaires ou du modèle collectiviste-directif genré. Dans ces configurations, les opportunités pour l'enfant de développer des compétences d'autorégulation, de réflexion et de participation active apparaissent plus limitées (Fay-Stammbach *et al.*, 2014 ; Suor *et al.*, 2017). Enfin, les pratiques éducatives parentales caractérisées par un faible niveau de soutien et de contrôle peuvent être associées au style négligent décrit par Maccoby et Martin (1983). Ce style est caractérisé par l'absence d'un cadre structurant et de guidance, ce qui peut entraver le développement des routines cognitives et des capacités d'organisation nécessaires aux apprentissages scolaires (Baumrind, 1966 ; Fay-Stammbach *et al.*, 2014). Malgré cela, il est important de souligner que ces liens doivent être interprétés avec prudence.

Dans l'ensemble, les résultats de cette recherche suggèrent que les styles éducatifs parentaux constituent un facteur proximal important dans la compréhension du développement cognitif et des trajectoires scolaires (Jourdan-Ionescu et Palacio-Quintin, 2013 ; Welsh *et al.*, 2010). Toutefois, ces résultats doivent être interprétés à la lumière de plusieurs limites. Une première limite concerne le point de départ de la problématique, qui tend à isoler le facteur des styles éducatifs parentaux, alors que celui-ci est étroitement lié à d'autres facteurs, notamment les facteurs distaux et proximaux du développement (Jourdan-Ionescu et Palacio-Quintin, 2013). Dans cette perspective, il apparaît difficile de considérer les styles éducatifs comme un facteur explicatif indépendant, dans la mesure où leurs effets s'inscrivent dans un système d'influences multiples et interdépendantes (Sameroff *et al.*, 1993). Une seconde limite concerne la littérature scientifique elle-même. En effet, peu de recherches analysent directement les liens entre les styles éducatifs parentaux, tels que définis dans les modèles théoriques, et le développement cognitif ou la réussite scolaire. La majorité des études se concentrent plutôt sur des pratiques éducatives spécifiques ou sur certaines caractéristiques des interactions parents-enfant. Cette lacune a conduit à adopter, dans ce travail, une démarche d'analyse interprétative visant à mettre en relation ces résultats avec les modèles de styles éducatifs, ce qui constitue une limite en termes de validité des correspondances proposées. Par ailleurs, la complexité du concept de développement cognitif représente une autre limite. Ce concept renvoie à plusieurs dimensions qui ne peuvent pas toutes être analysées de manière complète dans un même travail. Le choix de se concentrer seulement sur certaines dimensions implique une simplification du phénomène. Dans cette perspective,

différentes pistes de recherche peuvent être envisagées. En particulier, il serait utile d'approfondir le lien entre les pratiques éducatives des parents et le développement cognitif, en tenant compte des différents contextes socioculturels. Une autre piste de recherche consiste à développer des recherches empiriques, dans l'objectif d'analyser de manière directe les relations entre les styles éducatifs parentaux, tels que définis dans les modèles théoriques présentés dans ce travail, et les différentes dimensions du développement cognitif. De telles approches permettraient de vérifier la validité des liens proposés dans ce travail, ainsi que de mieux comprendre les mécanismes à travers lesquels ces styles influencent les trajectoires cognitives et scolaires des enfants.

D'un point de vue éducatif, ces résultats montrent l'importance de créer une continuité entre la famille et l'école. Reconnaître la diversité des pratiques parentales peut aider à réduire les différences entre la maison et l'école et à favoriser des parcours scolaires plus inclusifs (Bergonnier-Dupuy, 2005 ; Feyfant, 2011). Dans cette perspective, le soutien aux parents ne doit pas imposer un modèle éducatif, mais doit valoriser les ressources des familles.

En conclusion, ce travail met en évidence le rôle des pratiques éducatives parentales dans le développement cognitif et la réussite scolaire, à travers des processus complexes et contextuellement situés. Comprendre ces dynamiques constitue un enjeu central pour les sciences de l'éducation.

Liste de références

- Amodu, O., Armoush, N. et Salami, O. (2026). Parenting Values of African Immigrants. *Journal of Family Issues*, 47(2), 127-147.
- Areepattamannil, S. (2010). Parenting Practices, Parenting Style, and Children's School Achievement. *Psychological Studies*, 55(4), 283-289.
- Baumrind, D. (1966). Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior. *Child Development*, 37(4), 887-907.
- Baumrind, D. (1991). The Influence of Parenting Style on Adolescent Competence and Substance Use. *The Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56-95.
- Bergonnier-Dupuy, G. (1995). *Stratégie éducative parentale et développement cognitif du jeune enfant : incidence de la stratégie éducative parentale et des différents modes d'interaction de tutelle sur les compétences cognitives de l'enfant de trois ans* [thèse de doctorat, Université Toulouse II le Mirail]. <https://hal.science/tel-04215055>
- Bergonnier-Dupuy, G. (2005). Famille(s) et scolarisation. *Revue française de pédagogie*, (151), 5-16.
- Boulanger, S. (2012). *Le risque socioéconomique et le développement cognitif de l'enfant : contribution de l'environnement familial, de la sensibilité maternelle et des facteurs biologiques* [thèse de doctorat, Université Laval]. CorpusUL. <https://hdl.handle.net/20.500.11794/23324>
- Bradley, R. H., Caldwell, B. M. et Elardo, R. (1979). Home environment and cognitive development in the first 2 years: A cross-lagged panel analysis. *Developmental Psychology*, 15(3), 246-250.
- Bruner, J. (1987). *Actual Minds, Possible Worlds*. Harvard University Press.
- Calzada, E. J. (2010). Bringing Culture Into Parent Training With Latinos. *Cognitive and behavioral practice*, 17(2), 167-175.
- Ceci, S. J. (1991). How much does schooling influence general intelligence and its cognitive components? A reassessment of the evidence. *Developmental Psychology*, 27(5), 703-722.
- Chao, R. K. (1994). Beyond parental control and authoritarian parenting style: understanding Chinese parenting through the cultural notion of training. *Child Development*, 65(4), 1111-1119.

- Checa, P., Abundis-Gutierrez, A., Pérez-Dueñas, C. et Fernández-Parra, A. (2019). Influence of Maternal and Paternal Parenting Style and Behavior Problems on Academic Outcomes in Primary School. *Frontiers in Psychology*, 10, article 378. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00378>
- Conus, X. et Ogay, T. (2014). Les ethnothéories de l'éducation, quel accord entre parents migrants et enseignantes?. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 35, 93-123.
- Cowan, N. (2014). Working Memory Underpins Cognitive Development, Learning, and Education. *Educational psychology review*, 26(2), 197-223.
- Darling, N. et Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487-496.
- de Cock, E. S. A., Henrichs, J., Klimstra, T. A., Janneke B. M. Maas, A., Vreeswijk, C. M. J. M., Meeus, W. H. J. et van Bakel, H. J. A. (2017). Longitudinal Associations Between Parental Bonding, Parenting Stress, and Executive Functioning in Toddlerhood. *Journal of Child and Family Studies*, 26(6), 1723-1733.
- Duru-Bellat, M., Farges, G. et Zanten, A. van. (2018). Les pratiques éducatives des familles. *Collection U*, 5, 181-205. <https://doi.org/10.3917/arco.zante.2018.01.0181>
- Duru-Bellat, M. et van Zanten, A. (2012). *Sociologie de l'école* (4^e éd.). Armand Colin.
- Eccles, J. S. et Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225-241.
- Efklides, A. (2008). Metacognition: Defining its facets and levels of functioning in relation to self-regulation and co-regulation. *European Psychologist*, 13(4), 277-287.
- Fay-Stammach, T., Hawes, D. J. et Meredith, P. (2014). Parenting influences on executive function in early childhood: A review. *Child Development Perspectives*, 8(4), 258-264.
- Feyfant, A. (2011). Les effets de l'éducation familiale sur la réussite scolaire. *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, (63), 1-13.
- Geurten, M. et Léonard, C. (2023). Relations between parental metacognitive talk and children's early metacognition and memory. *Journal of Experimental Child Psychology*, 226, article 105577. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2022.105577>
- Harkness, S. et Super, C. M. (2002). Culture and parenting. Dans M. H. Bornstein (dir.), *Handbook of parenting: Biology and ecology of parenting* (2^e éd., vol. 2, p. 253-280). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review, 26*(1), 55-88.
- Hoff, E. et Naigles, L. (2002). How children use input to acquire a lexicon. *Child Development, 73*(2), 418-433.
- Hua, Y. et Xu, Z. (2024). Impact of Parenting Styles on Students' Academic Achievement. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences, 29*, 360-364.
- Huang, L., Wang, Z., Yao, Y., Shan, C., Wang, H., Zhu, M., Lu, Y., Sun, P. et Zhao, X. (2015). Exploring the association between parental rearing styles and medical students' critical thinking disposition in China. *BMC medical education, 15*, article 88. <https://doi.org/10.1186/s12909-015-0367-5>
- Jack, F., MacDonald, S., Reese, E. et Hayne, H. (2009). Maternal reminiscing style during early childhood predicts the age of adolescents' earliest memories. *Child Development, 80*(2), 496-505.
- Jourdan-Ionescu, C. et Palacio-Quintin, E. (2013). Effets de l'éducation parentale et de l'environnement familial sur le développement cognitif de l'enfant et de l'adolescent. Dans G. Bergonnier-Dupuy, H. Join-Lambert et P. During (dir.), *Traité d'éducation familiale* (p. 227-251). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.bergo.2013.01.0227>
- Kellerhals, J. et Montandon, C. (1991). *Les stratégies éducatives des familles: milieu social, dynamique familiale et éducation des pré-adolescents*. Delachaux et Niestlé.
- Kuppens, S. et Ceulemans, E. (2019). Parenting Styles: A Closer Look at a Well-Known Concept. *Journal of Child and Family Studies, 28*(1), 168-181.
- Lahire, B. (2019). *Enfances de classe: de l'inégalité parmi les enfants*. Éditions du Seuil.
- Lawson, M., Chae, Y., Noriega, I. et Valentino, K. (2021). Parent-child attachment security is associated with preschoolers' memory accuracy for emotional life events through sensitive parental reminiscing. *Journal of Experimental Child Psychology, 209*, article 105168. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2021.105168>
- Le Pape, M.-C. (2009). Être parent dans les milieux populaires : entre valeurs familiales traditionnelles et nouvelles normes éducatives. *Informations sociales, 154*(4), 88-95.
- Maccoby, E. E. (1992). The role of parents in the socialization of children: An historical overview. *Developmental Psychology, 28*(6), 1006-1017.
- Maccoby, E. et Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family : parent-child interaction. Dans P. Mussen (dir.), *Handbook of child psychology* (4^e éd., vol. 4, p 1-87). John Wiley & Sons.

- Martinez, I., Garcia, F., veiga, feliciano, Garcia, O., Rodrigues, Y. et Serra, E. (2020). Parenting Styles, Internalization of Values and Self-Esteem: A Cross-Cultural Study in Spain, Portugal and Brazil. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(7), article 2370. <https://doi.org/10.3390/ijerph17072370>
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A. et Wager, T. D. (2000). The Unity and Diversity of Executive Functions and Their Contributions to Complex “Frontal Lobe” Tasks: A Latent Variable Analysis. *Cognitive Psychology*, 41(1), 49-100.
- Najman, J. M., Hayatbakhsh, M. R., Heron, M. A., Bor, W., O’Callaghan, M. J. et Williams, G. M. (2009). The impact of episodic and chronic poverty on child cognitive development. *The Journal of Pediatrics*, 154(2), 284-289.
- Nelson, K. et Fivush, R. (2004). The emergence of autobiographical memory: a social cultural developmental theory. *Psychological Review*, 111(2), 486-511.
- Normand, C. L., Baillargeon, R. H. et Brousseau, J. (2007). Le statut socio-économique de la famille et le développement cognitif dans la première année de vie. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 39(3), 202-219.
- Palacio-Quintin, E. (1995). Les différences de développement cognitif entre enfants de milieux socio-économiques différents et les facteurs associés à ce phénomène. Dans J. Lautrey (dir.), *Universel et différentiel en psychologie : Symposium de l'APSLF (Aix en Provence, 1993)* (p. 305-325). Presses Universitaires de France.
- Peng, P. et Kievit, R. A. (2020). The Development of Academic Achievement and Cognitive Abilities: A Bidirectional Perspective. *Child Development Perspectives*, 14(1), 15-20.
- 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.
- Pourtois, J.-P. et Desmet, H. (2004). *L’éducation implicite: socialisation et individualisation*. Presses universitaires de France.
- Qian, G., Li, B., Xu, L., Ai, S., Li, X., Lei, X. et Dou, G. (2024). Parenting style and young children’s executive function mediate the relationship between parenting stress and parenting quality in two-child families. *Scientific Reports*, 14(1), article 8503. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-59225-x>
- Quílez-Robres, A., Moyano, N. et Cortés-Pascual, A. (2021). Motivational, Emotional, and Social Factors Explain Academic Achievement in Children Aged 6–12 Years: A Meta-

Analysis. *Education Sciences*, 11(9), article 513.
<https://doi.org/10.3390/educsci11090513>

- Rakesh, D., Whittle, S., Sheridan, M. A. et McLaughlin, K. A. (2023). Childhood socioeconomic status and the pace of structural neurodevelopment: Accelerated, delayed, or simply different? *Trends in cognitive sciences*, 27(9), 833-851.
- Rothbaum, F. et Trommsdorff, G. (2007). Do Roots and Wings Complement or Oppose One Another?: The Socialization of Relatedness and Autonomy in Cultural Context. Dans J. E. Grusec et P. D. Hastings (dir.), *Handbook of socialization: Theory and research* (p. 461-489). The Guilford Press.
- Rowe, M. L. (2012). A longitudinal investigation of the role of quantity and quality of child-directed speech in vocabulary development. *Child Development*, 83(5), 1762-1774.
- Sadeghi, S., Ayoubi, S. et Brand, S. (2022). Parenting Styles Predict Future-Oriented Cognition in Children: A Cross-Sectional Study. *Children*, 9(10), article 1589.
<https://doi.org/10.3390/children9101589>
- Sameroff, A. J., Seifer, R., Baldwin, A. et Baldwin, C. (1993). Stability of intelligence from preschool to adolescence: the influence of social and family risk factors. *Child Development*, 64(1), 80-97.
- Shi, Y. et Qu, S. (2021). Cognition and Academic Performance: Mediating Role of Personality Characteristics and Psychology Health. *Frontiers in Psychology*, 12, article 774548.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.774548>
- Siegler, R., DeLoache, J., Eisenberg, N. et Saffran, J. (2014). *How children develop* (4th ed.). Worth Publishers.
- Suor, J. H., Sturge-Apple, M. L. et Skibo, M. A. (2017). Breaking cycles of risk: The mitigating role of maternal working memory in associations among socioeconomic status, early caregiving, and children's working memory. *Development and Psychopathology*, 29(4), 1133-1147.
- Tamayo Martinez, N., Xerxa, Y., Law, J., Serdarevic, F., Jansen, P. W. et Tiemeier, H. (2022). Double advantage of parental education for child educational achievement: the role of parenting and child intelligence. *European Journal of Public Health*, 32(5), 690-695.
- Wang, L., Xian, Y., Dill, S.-E., Fang, Z., Emmers, D., Zhang, S. et Rozelle, S. (2022). Parenting style and the cognitive development of preschool-aged children: Evidence from rural China. *Journal of Experimental Child Psychology*, 223, article 105490.
<https://doi.org/10.1016/j.jecp.2022.105490>

- Wang, S. et Zheng, L. (2024). Parenting style and the non-cognitive development of high school student: evidence from rural China. *Frontiers in Psychology*, 15, article 1393445. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1393445>
- Weenink, D. (2012). Les stratégies éducatives des classes supérieures néerlandaises: Professions intellectuelles supérieures, managers et entrepreneurs face au choix entre capital culturel « classique » et capital culturel cosmopolite. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 191192(1), 28-39.
- Welsh, J. A., Nix, R. L., Blair, C., Bierman, K. L. et Nelson, K. E. (2010). The Development of Cognitive Skills and Gains in Academic School Readiness for Children from Low-Income Families. *Journal of educational psychology*, 102(1), 43-53.
- Wentzel, K. R. (2017). Peer relationships, motivation, and academic performance at school. Dans A. J. Elliot, C. S. Dweck, et D. S. Yeager (dir.), *Handbook of competence and motivation: Theory and application* (2^e éd., p. 586-603). The Guilford Press.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70.

Annexe I : Matrice

Style éducatif parental	Style structurant/chaoureux	Style autoritaire
Fonctions exécutives	Ces styles sont associés à une amélioration des fonctions exécutives. Cette amélioration du développement des fonctions exécutives est due au support émotionnel combiné à des règles claires et à un dialogue entre parents et enfants (Sadeghi <i>et al.</i> , 2022).	Souvent associée aux fonctions exécutives plus faibles (Sadeghi <i>et al.</i> , 2022). Le contrôle rigide et la communication limitée les opportunités de l'enfant d'exercer l'initiative, la flexibilité cognitive et l'autorégulation.
Métacognition	Le langage argumentatif et les discours métacognitifs avec les parents, sont, pour l'enfant, des modèles pour la construction des stratégies métacognitives (Geurten et Léonard, 2023).	Les interactions directives et non orientées vers l'exploration cognitive réduisent la possibilité de l'enfant d'apprendre à s'interroger sur les processus mentaux qui guident ses actions (Geurten et Léonard, 2023).
Processus mnésique	La qualité du discours entre parents et enfants, la co-construction des histoires et les questions ouvertes favorisent le développement de la mémoire autobiographique, la MdT et la précision mnésique (Jack <i>et al.</i> , 2009 ; Lawson <i>et al.</i> , 2021 ; Sour <i>et al.</i> , 2017).	Les interactions verbales plus directives, centrées sur l'obéissance donnent moins de possibilités d'élaborer verbalement leurs souvenirs (Jack <i>et al.</i> , 2009).
Langage	Les styles structurant et chaleureux sont fortement associés au développement du langage (Rowe, 2012). Ils impliquent une plus grande richesse lexicale, grâce à des interactions parents-enfants plus riches, et à des échanges dialogiques authentiques (Hoff, 2006 ; Rowe, 2012).	Les interactions directives et répétitives empêchent un développement du langage riche (Hoff, 2006). En plus, les échanges centrés sur l'obéissance et la conformité aux règles limitent les occasions d'élaborer de nouveaux mots (Hoff, 2006).
Réussite scolaire	Les styles structurant et chaleureux sont souvent associées aux résultats scolaires meilleures (Quílez-Robres <i>et al.</i> , 2021 ; Welsh <i>et al.</i> , 2010). Surtout dans les contextes occidentaux, l'efficacité est liée à la cohérence entre les pratiques parentales et scolaires (Feyfant, 2011).	Dans les contextes occidentaux, ces styles peuvent nuire à la réussite scolaire des élèves, car il y a une discontinuité entre les pratiques des parents et des enfants (Feyfant, 2011).

Déclaration sur l'honneur / Ehrenwörtliche Erklärung

Déclaration sur l'utilisation de l'IA / Erklärung zur Verwendung von KI

Ce formulaire vaut pour l'ensemble des travaux de qualification écrits effectués au sein de la Faculté des sciences de l'éducation et de la formation (à l'exception des thèses de doctorat). Il doit apparaître aux dernières pages du travail écrit.

Dieses Formular gilt für alle schriftlichen Qualifikationsarbeiten, die innerhalb der Fakultät für Erziehungs- und Bildungswissenschaften verfasst werden (mit Ausnahme von Dissertationen). Es muss auf den letzten Seiten der Arbeit abgebildet sein.

Type de travail écrit / Art der schriftlichen Arbeit

- | | | |
|---|-------------------------------------|---|
| Travail écrit (p. ex. travail de séminaire) | <input type="checkbox"/> | Schriftliche Arbeit (z. B. Seminararbeit) |
| Travail de Bachelor | <input checked="" type="checkbox"/> | Bachelorarbeit |
| Mémoire de Master | <input type="checkbox"/> | Masterarbeit |

Déclaration sur l'honneur / Ehrenwörtliche Erklärung

- | | | |
|---|-------------------------------------|---|
| Je déclare sur l'honneur avoir accompli mon travail écrit seul·e et sans aide extérieure ou outils non autorisés. | <input checked="" type="checkbox"/> | Ich erkläre ehrenwörtlich, dass ich meine schriftliche Arbeit allein und ohne unerlaubte fremde Hilfe oder Hilfsmittel erstellt habe. |
| Je certifie en outre que le présent travail n'a jamais été antérieurement soumis, ni à l'Université de Fribourg ni auprès d'aucune autre Haute école ou institution de formation. | <input checked="" type="checkbox"/> | Ich bestätige überdies, dass die vorliegende Arbeit weder an der Universität Freiburg noch an einer anderen Hochschule oder Ausbildungsinstitution bereits eingereicht wurde. |

Déclaration sur l'utilisation de l'IA / Erklärung zur Verwendung von KI

- | | | |
|--|--------------------------|--|
| Je déclare n'avoir utilisé aucune forme d'intelligence artificielle (tel ChatGPT ou autres chatbots) dans la réalisation de mon travail écrit. | <input type="checkbox"/> | Ich erkläre, dass ich keine Form von künstlicher Intelligenz (wie ChatGPT oder andere Formen von Chatbots) bei der Erstellung der schriftlichen Arbeit verwendet habe. |
|--|--------------------------|--|

OU

Avec accord préalable de ma superviseuse / de mon superviseur ou de l'enseignant-e responsable, je déclare avoir utilisé l'intelligence artificielle lors de la réalisation de mon travail écrit. J'indique ci-dessous les outils d'IA utilisés, la manière dont ils ont été mobilisés et les parties du travail concernées par leur utilisation :

J'ai utilisé l'intelligence artificielle ChatGPT comme outil d'aide à la reformulation et à la correction linguistique de certaines parties du texte.

ODER

- Mit vorheriger Zustimmung meiner Betreuerin/ meines Betreuers bzw. der/des zuständigen Dozierenden erkläre ich, dass ich bei der Erstellung meiner schriftlichen Arbeit eine Form von künstlicher Intelligenz verwendet habe. Im Folgenden sind die verwendeten KI-Tools, die Art und Weise ihres Einsatzes sowie die von ihrer Verwendung betroffenen Teile der Arbeit aufgeführt:

Probité scientifique / Wissenschaftliche Redlichkeit

Je déclare avoir pris connaissance de l'art. 31 du Règlement des études concernant la procédure en cas d'atteinte au principe de probité scientifique, fraude et tentative de fraude aux évaluations.

- Ich erkläre, dass ich Artikel 31 des Studienreglements bezüglich des Verfahrens im Falle eines Verstosses gegen den Grundsatz der wissenschaftlichen Redlichkeit, Betrug und Betrugsversuch bei Leitungsnachweisen zur Kenntnis genommen habe.

Lieu et date / Ort und Datum: Fribourg, 27 avril 2026

Prénom et nom / Vorname und Name: Aurora Marchio

Signature manuscrite / handschriftliche Unterschrift:



Bases légales :

- Règlement du 19 septembre 2024 des études à la Faculté des sciences de l'éducation et de la formation (Règlement des études)
- Lignes directrices du 27 août 2025 concernant le dépôt du mémoire de Master à la Faculté des sciences de l'éducation et de la formation

Rechtsgrundlagen:

- Reglement vom 19. September 2024 über das Studium an der Fakultät für Erziehungs- und Bildungswissenschaften (Studienreglement)
- Leitlinien vom 27. August 2025 über die Einreichung der Masterarbeit an der Fakultät für Erziehungs- und Bildungswissenschaften