



HAL
open science

Relation entre figure d'attachement et figure d'autorité à l'école primaire

Nicolas Casenove, Dimitri Lardez

► **To cite this version:**

Nicolas Casenove, Dimitri Lardez. Relation entre figure d'attachement et figure d'autorité à l'école primaire. Education. 2017. dumas-01687429

HAL Id: dumas-01687429

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01687429>

Submitted on 18 Jan 2018

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

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



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0
International License

MASTER MEEF mention 1er degré
« Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »
Mémoire de 2^{ème} année
Année universitaire 2016 – 2017

**RELATION ENTRE FIGURE D'ATTACHEMENT ET
FIGURE D'AUTORITE A L'ÉCOLE PRIMAIRE**

Nicolas CASENOVE

Dimitri LARDEZ

Directeur du mémoire : Hélène MARQUIE

Assesseur : S. Sicard

Soutenu le lundi 29 mai 2017

REMERCIEMENTS

Nous adressons nos remerciements aux personnes qui nous ont aidés dans la réalisation de ce mémoire, en particulier Madame Hélène Marquié-Dubié, professeur sur le site de la Faculté d'éducation de Perpignan. Directrice de notre mémoire, elle nous a accompagnés tout au long de l'année dans nos recherches.

Nous remercions aussi l'école L'Oncle Jules de Ponteilla ainsi que son directeur Mr Sageloly pour leur aide précieuse, ainsi que toutes les personnes qui ont répondu à notre questionnaire.

RESUME

Partis d'une réflexion sur l'autorité et l'attachement, nous avons développé ces deux points afin d'y apporter un contenu théorique et historique en s'appuyant sur des sources scientifiques. Nous avons explicité d'abord les enjeux du détachement de la sphère familiale et l'enseignant comme figure d'attachement ; quatre styles d'attachement ont été retenus pour notre étude. Ensuite, nous nous sommes penchés sur l'autorité, ce qui nous a permis de comprendre que celle-ci était dotée de paramètres complexes et que plusieurs autorités émergent de ces conceptions. Les nouvelles pédagogies vont plutôt vers l'autorité éducative que vers l'autorité autoritaire. La problématique est la suivante : une figure d'attachement sécurisante dans la propre histoire de l'enseignant engendrerait-elle une pratique bienveillante et constructive de la figure d'autorité qu'il représente dans le cadre de son travail ? Pour répondre à cette problématique, nous nous sommes appuyés sur deux questionnaires que nous avons fait remplir en ligne par des enseignants stagiaires, mais aussi par des enseignants expérimentés du premier et du second degré. Un échantillon de 99 réponses nous est revenu. Nous avons ainsi analysé les données récoltées. Peu de corrélations évidentes n'ont été trouvées entre les concepts d'autorité et d'attachement. Nous avons donc émis d'autres hypothèses et pistes de réflexions à partir des données récoltées ; l'idée notamment qu'un enseignant stagiaire en M2A soit plus sécurisé qu'un enseignant expérimenté.

Summary

From a reflection about the authority and the attachment, we developed those points in order to bring a theoretic and historic content based on scientific sources. We made explicit firstly issues of detachment from the family sphere and the primary school teacher as a figure of attachment ; four styles of attachment were hold for our study. Then, we looked at the authority, which allowed us understand that it was endowed with complex parameters and which several authorities emerge from these conceptions. The new pedagogies go rather towards the educational authority than towards the authoritarian authority . The problematic is the next : a figure of securing attachment in the teacher own history would engender a benevolent and constructive practice of the figure of authority that he represents in the course of his work ? To respond to this problematic, we are based on two questionnaires that we have completed online by student teacher, but also experienced teacher.

A statistical sample of 99 responses are returned to us. We analysed the collected data. Few clear correlations have been found between authority concepts and the attachment. We therefore made other assumptions and tracks of reflections from collected data ; the idea being that a student teacher in M2A is safer than experienced teacher.

MOTS CLES :

Attachement, autorité, éducation, confiance, respect

KEYWORDS :

Attachment, authority, education, trust, respect

Table des matières

Table des matières	4
INTRODUCTION.....	6
PARTIE I : ANALYSE HISTORIQUE : LES FIGURES D'ATTACHEMENT ET D'AUTORITE.....	8
I.1. La sécurisation de l'enfant à travers ses figures d'attachement.....	8
I.1.A Présentation de la théorie de l'attachement	8
I.1.B Les enjeux du détachement.....	11
Un constat de souffrance lors de la séparation de la figure principale	11
Les moyens pour penser ces souffrances	13
I.1.C L'enseignant comme figure d'attachement auxiliaire	14
I.2 La représentation de l'autorité	17
I.2.A Evolution historique du concept d'autorité	17
I.2.B Les réponses de l'EN et les nouvelles pédagogies.....	20
1) L'autorité éducative	20
2) Les pédagogies alternatives actives	23
I.2.C Le respect de l'enfant	24
PARTIE II : ENQUETE DE TERRAIN : LA PERCEPTION DE L'ATTACHEMENT ET DE L'AUTORITE CHEZ L'ENSEIGNANT	26
II.1. Le choix des questionnaires	27

II.1.A Le questionnaire des échelles de relation.....	27
II.1.B Le Profil Interactionnel de l'Enseignant.....	28
II.2. La mise en place de l'enquête de terrain	30
II.2.A Difficultés rencontrées	30
II.2.B Remédiations	31
II.3. Analyse des résultats.....	33
II.3.A. Description de l'échantillon.....	33
II.3.B. Le profil interactionnel de l'enseignant.....	36
II.3.C. Croisement du profil de l'échantillon avec les styles d'attachement.....	37
II.3.D. Croisement des profils interactionnels avec les styles d'attachement.....	39
CONCLUSION.....	42

ANNEXES

Annexe 1 : Questionnaire

Annexe 2 : Analyse en composantes principales

Annexe 3 : Comparatif des résultats du questionnaire entre élèves et enseignant

INTRODUCTION

L'autorité est un des sujets qui est resté au centre des débats parmi les chercheurs en sciences humaines durant ces dernières décennies. Cependant force est de constater, selon notre expérience personnelle qui est partagée par de nombreux professeurs des écoles stagiaires, que c'est cette caractéristique relationnelle entre l'enseignant et l'élève qui est problématique dans l'accomplissement de notre métier, et détermine en grande partie la qualité de notre enseignement. Ce constat est mis en évidence par de nombreuses études qui restent toujours d'actualité.

Selon l'étude PISA 2009, 44% des élèves de 15 ans s'estiment gênés par le bruit et l'agitation durant les cours (contre 1 sur 3 pour la moyenne OCDE) et 36% d'entre eux déclarent que l'enseignant doit attendre un long moment avant que les élèves ne se calment (contre 1 sur 4 en moyenne OCDE).

L'autorité doit être clairement distinguée du pouvoir pour être abordée comme un outil permettant de construire de solides fondations pour l'élève. L'origine étymologique du mot est éclairante à ce sujet¹ :

Autorité, nf, est un emprunt ancien (1119, *auctorité*) au latin *auctoritas*, dérivé de *auctor*, c'est-à-dire fondateur, instigateur, conseiller, garant, vendeur, possesseur (toutes valeurs propres au latin), et aussi auteur, responsable d'une œuvre. Parmi les sens du mot *auctoritas*, on relève « pouvoir d'imposer l'obéissance » et « crédit d'un écrivain, d'un texte », et notamment en latin d'Eglise, d'un texte révélé. ».

L'enseignant, dans notre système éducatif, est le garant des connaissances qu'il va transmettre. Mais il est aussi l'un des fondateurs (il n'est pas le seul, il y a aussi les parents et les autres adultes autour de l'enfant) d'un adulte en devenir, le responsable d'une construction citoyenne. Il représente ainsi une figure d'autorité pour ses élèves.

La deuxième grande fonction à laquelle nous nous sommes intéressés est liée à un besoin de sécurité chez l'enfant.

¹ Le Robert, *dictionnaire historique de la langue française*.

La figure d'attachement, pour le psychanalyste John Bowlby, répond dans le comportement infantile à une recherche de proximité lors de la survenue de situation de stress. C'est la qualité de cette réponse qui déterminera chez l'enfant, puis plus tard chez l'adulte, la manière dont il pourra explorer le monde.

Est-il possible d'établir un lien entre la figure d'attachement qui a construit et orienté le professeur des écoles, et la figure d'autorité qu'il représente désormais vis-à-vis de ses élèves ?

Pour être plus précis, une figure d'attachement sécurisante dans la propre histoire de l'enseignant engendrerait-elle une pratique bienveillante et constructive de la figure d'autorité qu'il représente dans le cadre de son travail ?

Nous tenterons d'apporter des éléments de réponse à cette problématique en abordant dans un premier temps les apports théoriques nécessaires à la compréhension de cette relation complexe. Dans un deuxième temps, une enquête de terrain et l'analyse que nous en porterons nous permettront de confronter nos représentations avec la réalité sociale des acteurs de nos classes.

PARTIE I : ANALYSE HISTORIQUE : LES FIGURES D'ATTACHEMENT ET D'AUTORITE

I.1. La sécurisation de l'enfant à travers ses figures d'attachement

Depuis les années 50 et la théorie de l'attachement du psychiatre et psychanalyste John Bowlby²**Erreur ! Signet non défini.**, les relations humaines entre l'enfant et l'adulte sont mieux comprises. C'est à partir de ce cadre théorique que nous allons essayer de comprendre comment, dès l'enfance, le cadre structurant de tout être humain se construit et oriente tout au long de notre vie notre rapport à l'autre.

Nous allons dans un premier temps présenter les grandes lignes de cette théorie, puis examiner les enjeux du détachement de la figure principale. Enfin nous envisagerons l'enseignant comme figure auxiliaire d'attachement.

I.1.A Présentation de la théorie de l'attachement

Le psychologue Abraham Maslow³ situait le besoin de sécurité à la base de sa hiérarchie pyramidale, juste après les besoins physiologiques (faim, soif, sexualité, respiration, sommeil, élimination). Les besoins de sécurité proviennent de l'aspiration de chacun d'entre nous à être protégé physiquement et moralement. Ce sont des besoins complexes dans la mesure où ils

² Bowlby, J., (1978), *Attachement et perte*, Paris, PUF

³ Maslow, A., (1943), *A Theory of Human Motivation*, *Psychological Review*, n° 50, p. 370-396

recouvrent une part objective - notre sécurité et celle de notre famille - et une part subjective liée à nos craintes, nos peurs et nos anticipations qu'elles soient rationnelles ou non.

La sécurité est pour l'enfant un véritable sentiment, défini par le Larousse comme « un état affectif complexe et durable lié à certaines émotions ou représentations ». La socialisation sera étroitement liée aux conditions dans lesquelles se sera construit ce sentiment. C'est ainsi qu'un milieu dans lequel existe la maltraitance, la menace d'abandon, la perte d'un être cher, ou bien encore l'indisponibilité psychologique, peut être insécurisant. A contrario la disponibilité tant physique que psychologique, l'écoute, le respect, l'encouragement, l'apprentissage de la frustration et des stratégies pour y faire face, sont des éléments propices à un développement sécurisé de la personnalité.

John Bowlby nous apporte un éclairage intéressant, à travers une vision originale du lien mère-enfant. Il définit en effet l'attachement comme « un équilibre entre les comportements d'attachement envers les figures parentales et les comportements d'exploration du milieu. »⁴.

D'après Bowlby, l'enfant passe d'un besoin primaire de contact avec sa mère à un besoin de la savoir disponible s'il en ressent la nécessité.

Cette figure est choisie par l'enfant en fonction des réponses empathiques apportées à ses besoins. Ce rôle est donc souvent tenu par la mère mais il peut être également occupé par le père, une tante, un oncle, ou toute autre personne significative pour l'enfant et répondant à ses besoins. En ce sens, Raphaële Miljkovitch⁵ rappelle :

La conception de Bowlby concernant l'attachement à une figure privilégiée, qu'il a nommé monotropie, a souvent été mal interprétée comme un attachement exclusif. Bien qu'il ait été convaincu de la place privilégiée, dans la vie de l'enfant, d'une personne spécifique qui soit l'objet d'amour le plus proche et le plus central, Bowlby considérait cet attachement comme prioritaire mais non exclusif. Il envisageait une hiérarchie, au sommet de laquelle se trouve la personne de qui on dépend le plus et dont la présence ou la disponibilité est indispensable pour se sentir en sécurité.

C'est la satisfaction de ce besoin d'attachement qui permettra à l'enfant d'explorer le monde en toute confiance, notamment le milieu scolaire. Un système de balance active en effet la capacité

⁴ Bowlby J., (1978), *Attachement et perte*, Paris, PUF

⁵ Miljkovitch, R., (2001), *L'attachement au cours de la vie*, Paris, PUF.

exploratoire lorsque le système d'attachement est désactivé : lorsque l'enfant est concentré sur son système d'attachement (stress, recherche de figure...) il n'est plus disponible pour l'exploration, et *a contrario* lorsqu'il se relâche (besoin de sécurité satisfait) il peut alors explorer le monde qui l'entoure. L'enseignant doit donc favoriser un contexte le plus sécurisant possible.

D'après Anne-Sophie Barbey-Mintz⁶ :

La capacité de partenariat est liée à la sécurité ou l'insécurité de l'attachement et les enfants sécurisés, étant à l'aise pour exprimer leurs émotions négatives, donc leurs désaccords, vont échanger pour trouver des solutions acceptables pour chacun des protagonistes de la relation. Alors que les enfants insécurisés vont soit inhiber l'expression de leur besoin et se soumettre, soit exacerber cette expression et se mettre en colère ou entrer en conflit quand ils se sentent contraints ou frustrés .

Les travaux de Marie Ainsworth⁷ nous apportent une classification intéressante. Elle distingue trois comportements d'attachement : l' « attachement sécurisé », l' « attachement insécure-évitant » et l' « attachement insécure-ambivalent ».

L'enfant « sécurisé » trouve du réconfort auprès de sa figure d'attachement lorsqu'il est de retour, avant de repartir en exploration. L'enfant « insécurisé-évitant » ne laisse transparaître aucun besoin de sécurisation mais se détourne de sa figure d'attachement, alors qu'il vit un réel état de stress. Enfin l'enfant « insécure-ambivalent » est agité et anxieux lors de la séparation, mais rejette paradoxalement sa figure d'attachement lorsqu'il la retrouve.

Sans entrer dans le détail des attitudes du *care-giver* (figure d'attachement) qui peuvent être à l'origine de l'appartenance à telle ou telle catégorie, il est intéressant pour l'enseignant, en tant que figure auxiliaire, de connaître les besoins particuliers de ces enfants. Il pourra ainsi mieux comprendre leur comportement et se dégager de tout jugement hâtif et inapproprié.

⁶ Barbey-Mintz, A.S., (2015), *L'attachement à l'école primaire*, *Enfances & Psy* (N° 66), p. 33-43.

⁷ Ainsworth, M.D.(1978), *Patterns of attachment : A psychological study of the strange situation*

I.1.B Les enjeux du détachement

Cet attachement sécurisé est essentiel pour que l'enfant dès la naissance jusqu'à l'entrée à l'école maternelle soit suffisamment équilibré au niveau affectif, sociocognitif, et moteur, pour pouvoir découvrir de nouveaux horizons. La scolarisation représente une séparation qu'on appellera détachement de la sphère familiale. Elle est assez traumatisante, et doit être préparée et progressive pour accompagner l'enfant vers ce monde nouveau qu'est l'école.

Un constat de souffrance lors de la séparation de la figure principale

L'éducation dans les familles a évolué au fil du temps. Dans les années 1950, l'enfant qui vivait une difficulté n'était pas fortement aidé, il devait trouver lui seul des solutions à ses problèmes pour grandir. On pensait qu'un enfant de 4-5 ans grandissait à chaque fois qu'il chutait, se relevant plus fort. Certaines épreuves seraient perçues aujourd'hui comme de l'humiliation et de l'abandon. Les parents ont une toute autre idée de l'éducation de leur enfant. La psychologue Isabelle Kowalski⁸ parle de « position dépressive de la prime enfance évitée », c'est-à-dire que l'éducation parentale actuelle, qui prône l'absence de frustration, ne veut pas confronter les enfants à l'attente et au refus. Les parents anticipent trop systématiquement les réponses aux demandes des enfants. L'apprentissage de la frustration ne se fait donc pas dans « la prime enfance », et l'enfant devra l'affronter dès sa première rentrée.

Aujourd'hui l'école a aussi évolué dans ses pratiques. Selon le programme de l'Education Nationale⁹ :

L'équipe pédagogique aménage afin d'offrir aux enfants un univers qui stimule leur curiosité, répond à leurs besoins notamment de jeu, de mouvement, de repos et de découvertes et multiplie les occasions d'expériences sensorielles, motrices, relationnelles, cognitives en sécurité

⁸ Kowalski, I., (2010), *Souffrances à l'école maternelle*, revue Spirale, n°53

⁹ *Programme d'enseignement de l'école maternelle* - arrêté du 18-2-2015 - J.O. du 12-3-2015

Un équilibre des trois parties est essentiel pour une émancipation progressive : les parents, le personnel scolaire (enseignant et agent territorial spécialisé dans les écoles maternelles) et bien sûr l'enfant. L'entrée dans la sphère scolaire est une rupture bien souvent mal vécue. Elle est ressentie comme une souffrance car beaucoup perdent leurs repères sécurisants et confortables. On passe d'un monde connu à un monde inconnu où il faut s'adapter.

Tout d'abord, arrêtons- nous sur le cas de l'enfant. L'enfant peut être en souffrance car il est brusquement baigné dans une foule dans laquelle il sera confronté à des cris ou à des pleurs. Il est en contact avec une collectivité nouvelle qui sollicite son autonomie paradoxalement à ce qu'il a vécu auparavant à la maison. Afin de soulager cette angoisse, il va devoir solliciter ses propres ressources. Pour faire face, l'enfant doit « s'auto-calmer », c'est l'idée d'Isabelle Kowalski¹⁰ **Erreur ! Signet non défini.** La deuxième grande souffrance est la séparation de la sphère familiale, vécue chez certains enfants comme un abandon. Un enfant qui a le désir de vouloir évoluer dans ce nouveau milieu doit faire face à un conflit interne, comme un dilemme : oublier temporairement sa mère et ce qu'il connaît déjà pour se lancer et se développer dans l'inconnu, ou rester dans cette peur, ce refus de vouloir s'émanciper sans ce confort. Dans le premier cas, l'enfant croit tromper sa mère à qui il s'était attaché depuis le début de sa vie. Mais il doit malheureusement répondre à ce conflit quotidien. L'école est le « lieu d'appel à devenir grand »¹⁰. Certains enfants en souffrance vont manifester leur angoisse par des pleurs, des cris, des refus de coopérer et de revenir à l'école, comme si l'enfant le premier jour de l'école avait fait plaisir à la mère en acceptant le défi. Il se peut que, se sentant abandonné, il ne veuille pas raconter sa journée à ses parents comme pour les punir de cet abandon. Le refus de répondre à une question n'est que la transposition freudienne du refus de donner ses déjections à l'adulte qui les demande. La souffrance infantile peut se traduire aussi par le fait que l'enfant ne veut pas entrer en relation avec les autres enfants, comme pour rester dans cette bulle protectrice de la famille. L'adulte va devoir user de bienveillance pour pouvoir pallier à ces angoisses.

¹⁰ Kowalski, I., (2010), *Souffrances à l'école maternelle*, revue Spirale, n°53

La souffrance parentale lors de la première rentrée scolaire est aussi palpable. Elle est souvent traduite par de l'incompréhension. L'adulte trop protecteur ne comprend pas que l'enfant doit faire des erreurs pour se construire, qu'il doit découvrir ses limites pour bâtir ses repères. Ils sont dans l'incapacité de dire non à l'enfant, de le frustrer, ils veulent sans arrêt combler leur enfant. Ils ont une perception de l'école erronée. Pour Kowalski¹¹, « la constitution du désir est entravée par le leurre de la satisfaction ou du plaisir immédiats ».

L'école permet d'éviter l'enfermement dans la relation imaginaire familiale. Les parents ont parfois une vision utopique de leur enfant et la comparaison aux autres est un vrai déchirement. C'est pour Kowalski¹¹, une « pathologie parentale » qui est une vraie violence faite à l'enfant. Ils lui font ressentir de ce fait leur propre souffrance car à cet âge l'enfant est une « éponge affective ». D'autres fois, il faut également le souligner, la séparation de la sphère familiale s'effectue sans problème, et représente même un soulagement pour certains parents qui peuvent enfin reprendre leur souffle.

Enfin, l'enseignant lors de la première rentrée est aussi désarçonné. Il faut qu'il construise des repères avec ces nouvelles familles et ces nouveaux enfants. Il est face à la prise en charge de 28 ou 30 enfants différents qui n'ont pas la même culture, pas la même éducation mais qui doivent vivre ensemble. Les angoisses les plus intenses des enfants le placent entre une posture d'enseignant et une posture parentale. En effet, ces angoisses suscitent une attitude maternante envers les enfants. Ils doivent être sans cesse encouragés et stimulés.

A ces souffrances, des remédiations existent et ont été réfléchies.

Les moyens pour panser ces souffrances

Pour garantir le développement de l'enfant, les familles doivent coopérer avec l'école. Pour cela il faut un effort d'adaptation et d'écoute chez les parents, mais aussi chez les enseignants. En effet, une relation de transparence doit être mise en place et l'enfant doit être placé au centre de cette

¹¹ Kowalski, I., (2010), *Souffrances à l'école maternelle*, revue Spirale, n°53

équipe. L'enseignant doit être à l'écoute et comprendre les différentes situations familiales dans lesquelles les enfants vivent. Son travail n'est pas de trouver une solution le plus rapidement possible, mais d'observer et d'y remédier collectivement. Il doit rassurer. La relation de transparence se fait aussi dans la communication et l'information. Certains parents sont réfractaires à l'école car ils n'en connaissent pas les objectifs réels. Ils ont, comme il est stipulé plus haut dans le constat, une vision erronée de l'école. C'est à l'enseignant de faire preuve de pédagogie pour en expliquer les enjeux et effacer l'idée que l'école va faire disparaître les valeurs et la culture de l'enfant, comme une assimilation plutôt qu'une intégration. Sans confiance des parents, l'enfant ne pourra pas se développer. Le climat scolaire est important pour le plein épanouissement et l'ouverture des rapports.

L'enseignant doit créer cette transition entre la famille et l'école, en donnant des repères sécurisant à la famille et à l'enfant.

Si l'enfant a du mal à se trouver des repères dans la sphère scolaire, les parents doivent savoir qu'il y a des partenaires pour aider leur enfant. L'enseignante de maternelle travaille en étroite collaboration avec l'agent territorial spécialisé dans les écoles maternelles (ATSEM). Son rôle n'est pas seulement d'accomplir les tâches sanitaires. Elle participe quotidiennement aux activités de l'enfant et à son bon développement. Elle est là pour le rassurer, pour lui donner de nouveaux repères affectifs. En cas de difficultés plus importantes, il y a les réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) qui sont à la disposition de l'élève et des parents pour l'aider trouver ses marques dans ce nouveau monde.

I.1.C L'enseignant comme figure d'attachement auxiliaire

La mission de l'école maternelle est d'accompagner le développement de l'enfant pour l'aider à se séparer de sa figure principale et pour s'individualiser. Pour accueillir l'enfant et sa famille, il existe des dispositifs pensés et mis en pratique. Cela commence par le moment d'accueil dès la petite

section, le matin. Les différents temps et espaces mis à disposition pendant l'accueil du matin font office de sas, et installe un cadre dans lequel on retrouve certains traits de l'espace familial avec les spécificités du milieu scolaire. Il est important de souligner que l'on doit faire évoluer le temps d'accueil en fonction de l'évolution du niveau d'autonomie des enfants. Ce temps d'accueil favorise les moments d'interactions et de langages entre les enfants et les adultes. Ils ont droit au doudou comme objet transitionnel entre la maison et l'école. Des jeux libres, à la disposition des enfants, vont permettre de le sociabiliser. En effet le jeu permet à l'enfant se créer un espace de sécurité malgré l'éloignement familial. Grâce au contact des objets et aux jeux libres, ils vont partir à la découverte de l'environnement inconnu. Progressivement, l'ouverture aux autres va s'opérer, en interagissant par l'intermédiaire des objets ou de la mascotte de classe. Des environnements différents de l'école, comme la classe, la salle de motricité ou la cour de récréation vont permettre à l'enfant de prendre conscience de son corps et de sa motricité.

Les rituels participent à la construction des repères de l'enfant à l'école maternelle. Ils ont un côté rassurant indéniable qui permet de structurer la journée et de poser un cadre. Par exemple, dès l'entrée en classe, on va poser son étiquette sur le tableau dans l'école, on écrit ensemble la date d'aujourd'hui, on va jouer un peu avec les autres et on commence les apprentissages. Le coin regroupement est un lieu où on doit écouter la maitresse qui nous explique les activités, c'est un lieu d'échange à part entière. L'expression corporelle quotidienne est aussi un rituel important. Les règles d'hygiène comme le passage aux toilettes et se laver les mains après la récréation construisent un environnement sécurisé parce que l'enfant remarque qu'il fait comme les autres et retrouve les habitudes de la maison que l'on ne veut pas quitter.

Le cahier de vie est aussi un dispositif important en maternelle. Il permet de faire la passerelle entre la famille et l'école. Les enfants peuvent emporter la mascotte de la classe pendant quelques jours et le but est de raconter à la classe ce que la mascotte a fait pendant ce laps de temps. Cela permet de travailler le langage et de faire participer les parents à la vie scolaire.

Au moment où l'enfant quitte le milieu familial, l'enseignant devient l'un des adultes le plus significatif. Il répond à ses demandes d'exploration et devient donc intimement lié à son besoin de

sécurisation. En cas de déficience de la figure d'attachement principale, il peut jouer le rôle de figure auxiliaire. Sa responsabilité dans l'équilibre psycho-affectif de l'enfant est donc engagée. Il est alors indispensable de bien connaître les différents cas de figure pour pouvoir instaurer une relation de considération réciproque permettant aux deux acteurs de se sentir reconnus dans leur position respective. L'enseignant doit être sensible aux besoins de réassurance de l'enfant, à ses signaux émotionnels, pour pouvoir y répondre.

La théorie de l'attachement peut à nouveau nous éclairer sur les différents cas de figure qui peuvent exister.

Le « *caregiving* » est le versant parental de l'attachement. Il représente la capacité à donner des soins, à s'occuper d'un plus jeune que soi que ce soit au niveau physique ou affectif¹². Les représentations mentales de l'enseignant influencent son *caregiving* et donc sa capacité à lire les signaux de l'enfant, à lui apporter du réconfort. Les adultes sécurisés ont naturellement un *caregiving* plus sensible que les adultes insécurisés.

L'enseignant va être confronté à deux types de situations :

- soit l'élève ne le sollicite pas malgré ses difficultés (enfant *insecure-évitant*), et dans ce cas il faudra faire preuve de bienveillance pour acquérir sa confiance
- soit il le sollicite tout en gardant des réticences (enfant *insecure-ambivalent*) et ces barrières ne pourront être franchies qu'avec beaucoup de patience.

Cette rencontre est complexe et les représentations mentales de l'un et de l'autre, appelées modèle interne opérant par Bowlby¹³, vont donner lieu à des cas de figure différents. Ainsi un enseignant sécurisé peut proposer son aide à un élève évitant qui va la rejeter, alors qu'un enseignant évitant va avoir des difficultés à répondre aux demandes fréquentes d'un élève *insecure-ambivalent*.¹⁴

¹² Prior, V., et Glaser, D., (2006), *Understanding Attachment and Attachment Disorders : Theory, Evidence and Practice*, London and Philadelphia, Jessica Kingsley Publishers

¹³ Bowlby J., (1978), *Attachement et perte*, Paris, PUF

¹⁴ RILEY, P., (2011), *Adult attachment theory and the teacher-student relationship. A practical guide for teachers, teacher educators and school leaders*

I.2 La représentation de l'autorité

L'enseignant est une figure d'autorité pour ses élèves. Sans ce type de rapport, l'école de la République perdrait en effet tout son sens car les connaissances, compétences et attitudes qu'ils doivent acquérir ne peuvent l'être sans une structure solide, assurée par les programmes de l'Education Nationale, et un guide, un « maître d'apprentissage », rôle que tiennent les enseignants du mieux qu'ils peuvent, avec leurs différentes sensibilités.

Mais cette notion d'autorité n'est pas figée. Elle dépend de l'évolution des rapports entre adultes et enfants, entre sachants et apprenants, et c'est ainsi que la perception de l'autorité a évolué au fil du temps. Ce fut l'objet de nombreuses recherches en sciences de l'éducation, et de nouvelles pédagogies ont vu le jour. L'enfant a pris une place centrale dans ce nouveau type de rapport et le respecter est devenu une condition indispensable pour asseoir son autorité.

I.2.A Evolution historique du concept d'autorité

Concernant l'autorité parentale, la puissance paternelle a été légalement destituée depuis la révolution des mœurs de mai 1968. En effet, alors que jusque là seule l'autorité du père était légitimée, héritage du *pater familias* romain, elle se limite désormais à la reconnaissance des droits de l'enfant. L'action éducative doit prévaloir dans l'intérêt supérieur de l'enfant qui a le droit d'exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant. A la majorité de l'enfant, elle s'évanouit. L'article 371.1 du code civil précise :

L'autorité parentale est un ensemble de droits et de devoirs ayant pour finalité l'intérêt de l'enfant. Elle appartient aux parents jusqu'à la majorité ou l'émancipation de l'enfant pour le protéger dans sa sécurité, sa santé et sa moralité, pour assurer son éducation et permettre son développement, dans le respect dû à sa personne. Les parents associent l'enfant aux décisions qui le concernent, selon son âge et son degré de maturité.

Toute autre autorité est une construction d'ordre culturel, qui inscrit son appartenance à un ordre symbolique.

Pour certains auteurs comme le philosophe Gérard Guillot¹⁵, l'autorité est en crise. Elle oscille entre autoritarisme et permissivité. Le traumatisme provoqué par la seconde Guerre Mondiale a conduit notre société à s'éloigner du premier pour se diriger vers le second. Une lacune en autorité est aussi une lacune en limites, lesquelles pourtant sécurisent et permettent le développement psychique de l'enfant.

Pour Eirick Prairat¹⁶, l'érosion de l'autorité des enseignants serait liée à 3 facteurs :

- la perte de crédit que connaît aujourd'hui l'institution scolaire comme instance de promotion
- la pénétration des valeurs démocratiques au sein des espaces pré-politiques (la famille et l'école)
- Le sacre du présent qui relativise l'importance du passé

Selon cet auteur :

Si la confusion entre autorité et pouvoir constitue le risque inhérent aux discours nostalgiques, le danger du progressisme éducatif tient à la confiance excessive qu'il accorde au contrat et à ses vertus.

La crise de l'autorité est perçue comme politique puisque la valeur d'égalitarisme inhérente à la démocratie vient entraver la nécessité asymétrique de la fonction d'autorité.

Hegel¹⁷ avait une définition de l'autorité qui semble toujours valable aujourd'hui :

¹⁵ Guillot, G.,(2009), *Autorité, respect et tolérance*, Les Sciences de l'éducation, pour l'Ere nouvelle

¹⁶ Prairat, E.,(2009), *Autorité des anciens, autorité des Modernes*, Les Sciences de l'Education, pour l'Ere nouvelle

¹⁷ Hegel, G.W.F.,(1820), *Leçons sur le droit naturel et la science de l'État*

L'autorité s'évertue à trouver la voie moyenne entre une trop grande liberté permise aux enfants, et une trop grande limitation de cette liberté.

Pour bien comprendre cette définition, il faut connaître les deux principes fondamentaux qui régissent le développement psychique de l'enfant : le principe de plaisir et le principe de réalité. Le premier correspond à la satisfaction du plaisir de manière immédiate et totale, sans aucun obstacle. Le principe de réalité induit au contraire une frustration et une déception car le plaisir est différé. Il tient compte de l'environnement, des exigences d'autrui, et permet de développer une vision temporelle de ses actes, un esprit de construction. C'est donc grâce à ces deux principes qu'il faut aider l'enfant à se construire. Selon Freud¹⁸ « Le passage du principe de plaisir au principe de réalité constitue un des progrès les plus importants dans le développement du Moi ».

Une vision civilisatrice de l'autorité s'est développée depuis quelques décennies. Pour la psychologue Ariane Bilheran¹⁹ :

Le rôle d'une société à l'égard de ses enfants est de les élever à la civilisation, et à l'humanité. Pour ce faire, l'enfant, dans son développement, rencontre tout d'abord l'institution familiale, puis l'institution scolaire. La vocation de la première est d'éduquer l'enfant dans le but de lui donner des règles nécessaires à la vie en collectivité. La vocation de la seconde est d'élever l'enfant vers la vie politique et philosophique, c'est-à-dire vers une autonomie agissante et pensante.

L'auteur ajoute que cela requiert de celui qui éduque une autorité. L'école peut aussi être considérée comme le lieu dans lequel le savoir se transmet de génération en génération, tout en étant augmenté. L'étymologie de l'autorité (*augere* qui signifie augmenter) prend alors tout son sens dans une perspective de progrès.

Historiquement, si l'on constate une certaine érosion de l'autorité éducative à travers l'influence de la démocratie sur l'asymétrie du rapport, elle a toujours pour finalité de faire grandir, de faire croître l'apprenant, comme l'a écrit Gérard Guillot²⁰ :

¹⁸ Freud, S., (1917), *Introduction à la psychanalyse*

¹⁹ Bilheran, A., (2016), *L'autorité, Psychologie et psychopathologie*, Regards psy

²⁰ Guillot, G., (2006), *L'autorité en éducation. Sortir de la crise*

L'autorité a pour fonction première d'autoriser : autoriser à exister, à grandir, à apprendre, à se tromper, à être reconnu et respecté dans la dignité humaine, à créer, à aimer.

Les missions de la figure d'autorité n'ont donc pas changé, mais ce sont les moyens pour y parvenir qui ont évolué. On est passé d'une logique d'interdiction, de pouvoir, de puissance, de punition, à une logique d'autorisation, de liberté, d'autonomie, de sanction éducative. L'enseignant n'est plus l'auteur de ses élèves mais l'auteur des situations d'apprentissages qui leur permettront de se construire eux-mêmes.

C'est ainsi que de nouvelles pédagogies ont vu le jour pour accompagner cette évolution.

I.2.B Les réponses de l'EN et les nouvelles pédagogies

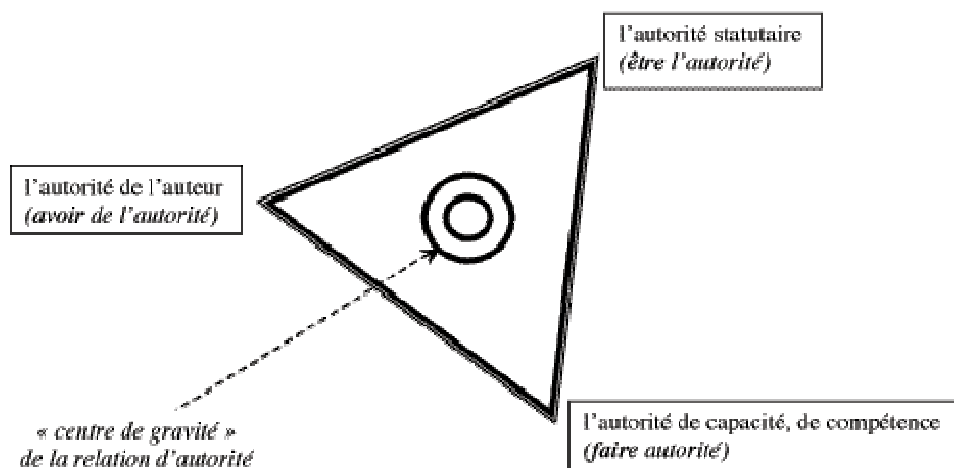
1) L'autorité éducative

L'autorité éducative n'est pas une autorité naturelle. Le concept d'autorité le plus innovant et le plus progressiste est l'autorité éducative. Prairat²¹ préfère l'appellation « influence éducative », parce que pour lui ce n'est pas la soumission sur l'élève, mais l'activité en elle-même qui permet de susciter en l'autre une envie de faire.

Quand Bruno Robbes²² parle d'autorité éducative, dans les cahiers pédagogiques, il la scinde en trois conceptions indépendantes. Il y a pour lui : être autorité, avoir autorité, et faire autorité. Il l'explique très précisément, il appelle cela l'autorité triangulaire.

²¹ Prairat, E., (2009), *L'éducation active au risque de la modernité*

²² Robbes, B., (2009) *Les trois conceptions actuelles de l'autorité*



L'idée est qu'il y aurait l'autorité statutaire, l'autorité de l'auteur et l'autorité de capacité et de compétences, dépendantes entre elles. Prairat partage la même idée ; l'autorité de l'éducateur, c'est « l'invitation et une aide pour entrer dans la culture et venir inscrire sa marque dans le monde. C'est un repère pour l'élève pour se situer et s'orienter. » Cette référence nous permet de puiser des idées et des orientations sans faire l'économie d'une pensée personnelle. L'éducateur doit poser un cadre, comme un contrat « tu es interdit de, mais autorisé de ». Pour Prairat, réaffirmer l'autorité des maîtres c'est advenir à une école démocratique. Cette école moderne a pour objectif, et ici Robbes et Prairat sont en accord, d'amener l'élève à devenir responsable et à savoir s'orienter dans une communauté en perpétuel mouvement. La régulation que doit exercer l'enseignant sur l'élève permet d'installer une sorte d'égalité morale entre éducateurs et éduqués.

a) Autorité statutaire ou l'être autorité (*postetas*)

L'autorité est une relation statutaire asymétrique. Un professeur des écoles par exemple a une autorité statutaire c'est-à-dire que d'après Robbes, la fonction investit cette personne d'un pouvoir institutionnel. Le désavantage de ne fonctionner qu'avec cette autorité-là est qu'elle peut basculer dans la force et donc dans l'abus de pouvoir. Cette violence institutionnelle entraîne une violence relationnelle des élèves, la relation d'égal à égal ne peut plus se faire. Il y a un rapport hiérarchique entre les deux individus.

En résumé on a une autorité statutaire, mais on doit s'appuyer sur d'autres paramètres, l'autorité de l'auteur (*auctor*).

b) Autorité de l'auteur ou l'avoir autorité

Le latin de *auctor* est important ici pour définir ce paramètre, c'est-à-dire « qui s'autorise et augmente l'autre ». Pour Robbes, c'est avoir une confiance suffisante en soi, c'est être suffisamment maître de sa propre vie pour accepter de se confronter à l'autre en ayant un objectif précis, lui ouvrir des portes vers sa propre autonomie et finalement maîtriser sa vie. Autrement dit, le professeur des écoles doit mettre tous les moyens en œuvre pour renforcer chez ses élèves la capacité à s'autoriser, à être son propre auteur, à se rendre responsable.

c) Autorité des savoirs ou le faire autorité

Cette autorité s'appuie sur les savoirs que déploie l'élève dans l'action. Deux axes pour définir ce « faire autorité » : le savoir en terme de dispositifs pédagogiques et le savoir en terme de communication.

- Le savoir autorité en termes de dispositifs pédagogiques : il s'appuie sur les dispositifs mis en place pour les élèves. L'enseignant doit faire prendre conscience dès le premier jour que « ici c'est une classe, le maître est là pour enseigner et chacun est là pour apprendre », c'est non négociable. Ce savoir permet l'interdit de « la confusion des places », c'est-à-dire que le maître n'est pas l'élève et l'élève n'est pas le maître. Le maître est là pour accueillir l'élève, lui faire une place dans la classe et dans l'école. Ce qui leur permet de trouver leur identité dans cet environnement complexe. Il faut mettre tout en œuvre pour le faire accéder à cette « prise de responsabilité » que martèle Robbes dans son article. Il y a cette idée aussi de fonction hospitalière de l'école, c'est-à-dire que le professeur des écoles doit organiser l'espace d'apprentissages de ses élèves. Cela paraît logique, mais il est important que l'enfant lorsqu'il rentre dans la classe trouve ses repères dans l'espace, sa place physique et psychique dans ce milieu. Pour Robbes, dès le premier jour, l'enfant doit être nommé, doit pouvoir se présenter devant ses camarades. Il doit sentir qu'il fait partie de la classe. Il s'inscrit alors dans l'espace, le temps. Progressivement, ces dispositifs pédagogiques deviendront familier, car il trouvera ses repères et prendra de plus en plus de responsabilités dans cet environnement, dans cette sphère scolaire. L'élève va alors s'autoriser pour oser se déclarer, il va exprimer son désir dans un lieu d'échange sécurisé. Avec ces dispositifs, l'enfant prendra la responsabilité de s'engager personnellement dans la vie du groupe.

- Le savoir d'autorité en termes de communication : le langage dans toutes ses dimensions corporelles joue un rôle essentiel dans la transmission des messages d'autorité. L'auteur, ici le maître, dispose de savoirs qu'il contextualise dans une situation concrète. Robbes en propose cette définition : « C'est la volonté d'exercer une influence sur l'autre, reconnu comme sujet, en vue d'obtenir de sa part et sans recours à la contrainte physique une reconnaissance ». Cette influence lui permet de devenir auteur à son tour. Chaque situation est unique, singulière, et renforce l'idée que les savoirs d'action sont contextualisés et difficilement adaptables, c'est bien la difficulté ce paramètre de l'autorité. Ces savoirs peuvent être cependant mis à jour.

2) *Les pédagogies alternatives actives*

Les pédagogies traditionnelles dans les écoles primaires françaises n'ont pas tout à fait rompues avec l'héritage du XXe siècle. Même si plusieurs pédagogues ont avancé de nouvelles idées, elles ne sont pas encore totalement rentrées dans les mœurs.

D'après l'article scientifique de Baptiste Jacomino²³, l'éducation nouvelle est un mouvement pédagogique en vogue, fondé pendant l'entre-deux guerres. Ces pédagogies qu'on appelle actives, consistent à toujours utiliser l'intérêt de l'enfant comme pivot pédagogique. Le pédagogue Edouard Claparède propose à cette époque déjà des apprentissages ludiques qui doivent répondre au goût présumé de l'enfant pour le jeu. En jouant l'enfant apprend plus facilement, sans violence.

Célestin et Elise Freinet proposent de confier à l'élève un travail véritable qui donnera aux savoirs un sens et une valeur. Il veut provoquer la créativité de l'enfant. Il propose pour le maître une liberté pédagogique, pour pouvoir lui aussi de son côté innover. L'enfant, selon Freinet, doit satisfaire le besoin de travail qui l'habite. Il doit travailler juste parce qu'il en a envie.

Ovide Decroly invente à cette époque la méthode globale de lecture, encore une innovation de l'éducation nouvelle. Cette méthode globale a pour ambition l'intérêt de l'apprentissage de la

²³ Jacomina, B., (2011), *La pédagogie en proie au progressisme*

lecture. Elle permet la lutte contre la « mal-lecture », qui est le résultat d'une utilisation unique de la lecture syllabique. On le sait aujourd'hui, la lecture syllabique ne permet pas de comprendre le mot mais de le décoder.

1.2.C Le respect de l'enfant

La protection et les droits de l'enfant sont les fondations essentielles pour construire une relation respectueuse envers celui-ci. D'après Meirieu²⁴, il faut remonter jusqu'en 1923 pour trouver la première Déclaration sur les droits de l'enfant, à l'initiative des médecins, des magistrats, des militants pédagogiques et des hommes et femmes politiques. Elle a été adoptée par « l'Union internationale de secours aux enfants » et signée en 1924 par la cinquième session de la société des Nations à Genève. C'est à partir de ce texte que la protection et l'éducation des enfants sont vraiment prises en compte.

Par la suite, des évolutions seront apportées, en 1959 notamment. La déclaration sur les droits de l'enfant est une spécificité qui découle de la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme. L'enfant est protégé jusqu'à ses 18 ans. Le principe est que les adultes donnent la vie à un enfant qui n'est pas armé pour se défendre seul. Le nouveau-né a besoin d'attention et d'éducation.

La déclaration n'ayant pas de portée juridique, une convention internationale des droits de l'enfant marque une avancée majeure le 20 Novembre 1989. Ce texte énonce deux droits : Les droits-créance « droits à... » et les droits libérés « droits de... ».

Avec les droits-créance l'enfant a le droit à un nom, une nationalité, à connaître ses parents, à avoir un cadre familial, ainsi que le droit à l'éducation scolaire entre autres.

²⁴ Meirieu, P., (2009), *Lettres aux grandes personnes sur les enfants d'aujourd'hui*

Avec les droits libérés, l'enfant a le pouvoir d'exercer lui-même diverses libertés civiles : liberté d'expression, liberté de penser selon son âge, sa maturité et sa capacité à discerner.

En 1999, le ministère de la solidarité et des affaires sociales propose un décryptage de la convention « Protection, Prévention, Participation ». Il est important de ne pas bafouer le droit de l'enfant à l'expression afin qu'il vive sa propre histoire et qu'il s'épanouisse dans la société.

Meirieu et Le Gal²⁵ s'accordent sur le fait que l'enfant est une personne en devenir et qu'il est l'égal de l'adulte. Freinet²⁶ affirmait déjà cette invariance : « l'enfant est de la même nature que nous ». Selon Le Gal, c'est de ce constat qu'émerge le bouleversement de la relation adulte-enfant et de la vision de l'autorité.

Le droit d'être respecté pour l'enfant, c'est :

- D'être écouté et de tenir compte de sa parole.
- De respecter son choix de décision.
- Etre bienveillant avec lui
- Etre sanctionné de manière juste
- Respecter le droit à l'erreur et accompagner l'enfant vers la réussite.

Les enfants doivent prendre conscience de ces droits-là.

Janutz Korczak²⁷ avait pris conscience, bien avant la Convention Internationale des Droits de l'Enfant, du fait que ce sont des humains à part entière, et à ce titre méritent donc notre respect. Il a travaillé comme éducateur dans des orphelinats pilote à Varsovie entre les deux Guerres mondiales. C'est à ce titre un précurseur de l'éducation moderne. Il a cherché à comprendre les mouvements

²⁵ Le Gal, J., (2002), *Les droits de l'enfant à l'école, Pour une éducation à la citoyenneté*

²⁶ Freinet, c., (1964), *Les invariants pédagogiques*

²⁷ Korczak, J., (1920), *Le droit de l'enfant au respect*

d'insubordination que l'on peut rencontrer face à un groupe d'enfant en situation d'apprentissage. Sa réponse s'est déclinée en 4 points :

- La recherche d'uniformisation appelle tôt ou tard à une réponse violente de la part de certains enfants se sentant en échec et n'ayant plus rien à perdre.
- Les enfants possédant des connaissances supérieures cherchent à se faire accepter par le reste du groupe par des gestes « spectaculaires ».
- L'effet de groupe entraîne une excitation naturelle qu'il est difficile de refreiner. Korczak compare la foule enfantine avec un lion devenant d'autant plus dangereux qu'il prend plaisir à jouer.
- Enfin il compare la témérité des enfants à l'euphorie que peut connaître un adulte dans un état d'ivresse. Selon lui, « Cette claire ivresse honore les enfants et devrait nous émouvoir ».

Selon l'auteur, ne pas accepter cette insubordination passagère, c'est oublier la part d'enfant qui est en nous, les failles qui existent chez tout être humain. Dissimuler cet aspect de nous-mêmes fausse la relation et rend artificiel un rapport qui surestime l'adulte et sous-estime l'enfant. Il affirme que l'adulte doit faire preuve d'humilité envers « la blanche, lumineuse, immaculée, sainte enfance ».

Si l'adulte a une confiance suffisante envers les enfants et s'il est capable de faire preuve d'une écoute attentive, ceux-ci seront capables d'exprimer leur vision sur la manière juste d'user de son autorité tout en respectant leurs sentiments.

PARTIE II : ENQUETE DE TERRAIN : LA PERCEPTION DE L'ATTACHEMENT ET DE L'AUTORITE CHEZ L'ENSEIGNANT

Afin d'établir un lien possible entre la figure d'attachement et la figure d'autorité chez l'enseignant, il nous a semblé intéressant de rechercher des questionnaires validés par la communauté scientifique qui nous permettraient d'établir des profils en lien avec chacun de ces concepts.

Pour la qualité de l'attachement chez l'adulte, nous avons choisi la version française du « Relationship Scales questionnaire », appelé questionnaire des échelles de relation et élaboré par Griffin et Bartholomew. C'est en effet un des questionnaires les plus utilisés, et chaque score reflète bien à quel point le sujet se sent correspondre à tel ou tel prototype.

Le profil d'autorité nous a quand à lui conduit à plusieurs types de questionnaires très différents les uns des autres. Certains étaient plutôt de type « entretien » avec des questions assez ouvertes (« comment définiriez-vous l'autorité ? » par exemple), mais l'exploitation des résultats nous a paru difficile dans le sens où il fallait obtenir une catégorisation précise à mettre en relation avec les différents style d'attachement. Nous avons finalement choisi le Profil Interactionnel de l'Enseignant de Genoud²⁸. C'est une adaptation française du Questionnaire on Teacher Interaction de Wubbels, Créton, Levy et Hooymayers²⁹.

II.1. Le choix des questionnaires

II.1.A Le questionnaire des échelles de relation

L'étude de validation a porté sur un échantillon de 126 adultes. L'analyse des 17 items donne une structure en 3 facteurs expliquant 48 % de la variance : l'évitement (8 items, 21 % de la variance), l'anxiété dans la relation (5 items, 14 % de la variance), et la sécurité (5 items, 11 % de la variance). Les travaux de Bowlby³⁰ affirmaient que la théorie de l'attachement (que nous avons présenté en première partie) était pertinente tout au long de la vie. Il pose le postulat que les formes

²⁸ Genoud, P.A., (2004), Thèse de Doctorat, *Perception des interactions maître-élèves*

²⁹ Wubbels, T., Créton, H., Levy, J., & Hooymayers, H., (1993), *The model for interpersonal teacher behavior, Interpersonal relationships in education*

³⁰ Bowlby, J.,(1988), *A secure base*, New York : Basic Books

d'attachement construits durant la petite enfance se maintiennent « du berceau jusqu'à la tombe » et constituent un pivot autour duquel s'organise la vie relationnelle et affective. Le sujet est en équilibre entre la vulnérabilité de ses ressources propres pour surmonter une crise, et la protection trouvée auprès de figures d'attachement. Le Relationship Scales Questionnaire élaboré par Griffin et Bartholomew³¹ est construit à partir du concept de Modèles Internes Opérants (ou modèle intériorisé) de Bowlby³² : la positivité du modèle de soi au regard de l'autre et la confiance dans la disponibilité et la bienveillance des autres en situation de détresse (représentations cognitivo-affectives) sont les caractéristiques de l'attachement « sécure ».

En combinant ces 2 axes, Griffin et Bartholomew³³ classifient le sujet en 4 catégories : le style « sécure » (modèle positif de soi et des autres), le style « préoccupé » (modèle de soi négatif et modèle des autres positif), le style « détaché » (modèle positif de soi et négatif des autres), et le style « craintif » (modèles de soi et des autres négatifs). Les scores sont nommés « prototypiques », dans la mesure où ils reflètent jusqu'à quel point le sujet se sent correspondre à tel ou tel prototype. Pour chaque item, le sujet exprime son degré d'accord ou de désaccord vis-à-vis d'une affirmation. Cette évaluation est appelée échelle de Likert. Pour notre questionnaire, elle est détaillée en 5 points.

II.1.B Le Profil Interactionnel de l'Enseignant

Le questionnaire est constitué de 8 sous-échelles visant à mesurer les attitudes et les comportements de l'enseignant dans ses interactions avec les élèves : la directivité, le soutien, l'empathie, la responsabilité, l'incertitude, l'insatisfaction, la réprimande et la sévérité. Les résultats peuvent être représentés sur un octogone disposé sur un plan défini par 2 axes : l'axe horizontal de proximité

³¹ Feeney, J.A., Hohaus, L., (2001), *Attachment and spousal caregiving*

³² Bowlby, J., (1983), *Attachment and loss*, New York : Basic Books

³³ Griffin, D., Bartholomew, K., (1994), *Models of the self and other, fundamental dimensions underlying measures of adult attachment*

(variant de l'opposition à la coopération) et l'axe vertical d'influence (variant de la subordination à l'autorité). La figure 1 ci-dessous représente cet octogone.

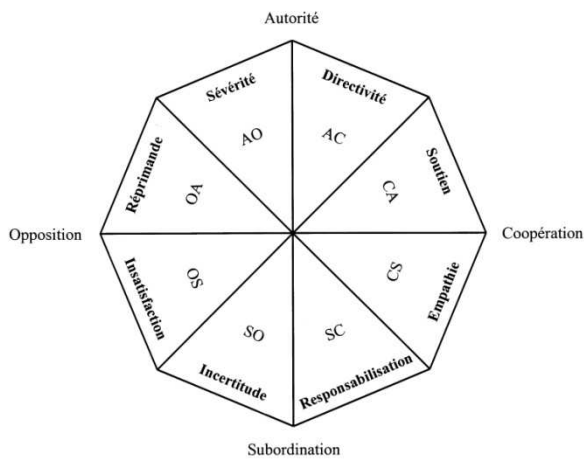


Figure 1 : structure du Profil Interactionnel de l'Enseignant

Le questionnaire se présente sous la forme de 40 affirmations avec lesquelles le sujet est plus ou moins d'accord sur une échelle de Likert à 5 positions. L'un des avantages de la représentation octogonale est sa facilité de lecture. Chacune des 8 dimensions est illustrée par un octant dont la surface est plus ou moins ombrée selon le score calculé. Chaque unité de l'échelle de Likert est représentée par un segment dans la « toile d'araignée ». La figure 2 ci-dessous propose un exemple de profil pour les scores mentionnés.

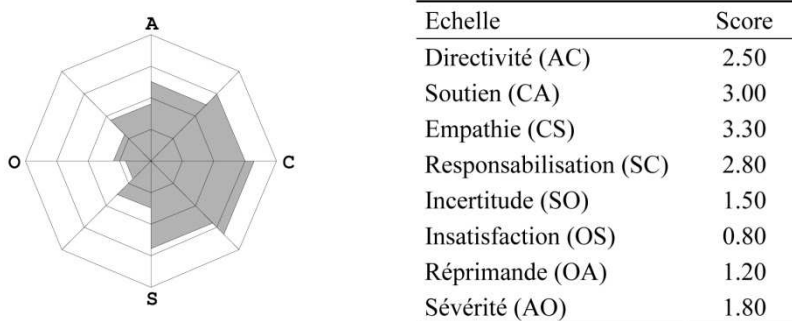


Figure 2 : exemple de représentation d'un profil

Des tests de validité ont été menés en Hollande, aux Etats Unis, à Singapour, en Israël, ainsi qu'en Australie. Ils attestent tous de la pertinence de cet outil.

Il existe une variante du questionnaire qui s'adresse à l'enseignant lui-même. C'est une auto évaluation de sa pratique en classe et de la perception qu'il pense que les élèves ont de lui.

II.2. La mise en place de l'enquête de terrain

Après avoir préparé et imprimé nos deux questionnaires, nous avons choisi de les proposer à la classe de CM2 dans laquelle Mr Lardez intervient le mardi en tant que déchargé de direction. Le RSQ a donc été rempli par le professeur, également Directeur de l'école, et le QTI par les élèves de la classe.

II.2.A Difficultés rencontrées

La première difficulté rencontrée tient au fait que les deux questionnaires doivent être menés au sein de la même classe. Pour chaque RSQ (questionnaire des échelles de relation) propre à un enseignant, il faut associer une série de QTI (profil interactionnel de l'enseignant) dirigée auprès d'élèves de la classe (au moins 10). La cible de l'enquête étant un panel d'enseignants de l'école primaire, les élèves sont donc âgés de 3 à 10 ans. Etant déchargé de direction, j'ai pu mener mes premières enquêtes auprès du directeur de l'école pour le RSQ, et de certains élèves de la classe pour le QTI. C'est une classe de CM2, mais j'ai déjà relevé la difficulté cognitive pour ces enfants pour remplir un questionnaire comprenant 40 items. Celle-ci est due à plusieurs facteurs :

- le vocabulaire n'est pas toujours accessible à tous les enfants, malgré les synonymes précisés entre parenthèses pour les mots difficiles. Par exemple l'item 40 « il est strict » ne reflète pas toujours une attitude clairement identifiée.
- L'utilisation de l'échelle de Likert à 5 positions est difficile à utiliser. Ils ont du mal choisir une des 3 positions intermédiaires entre « jamais » et « toujours ».
- La longueur du questionnaire exige un temps d'attention et de concentration qui dépasse quelquefois leur capacité.

De plus le temps que l'on doit prendre sur les apprentissages peut poser un problème à certains enseignants.

Il est évident que toutes ces difficultés seront accentuées chez des élèves encore plus jeunes.

La deuxième difficulté est liée au caractère assez intime du RSQ. Le relevé de ce questionnaire s'effectuant d'une manière individuelle, puisqu'elle doit être simultanée avec le relevé des QTI des élèves, l'enseignant peut se sentir gêné par l'analyse de ses réponses. Le degré d'anonymat paraît alors insuffisant. J'ai constaté cette réaction dès ma première demande.

II.2.B Remédiations

Pour cibler notre étude sur un panel suffisant, il nous a donc paru nécessaire de procéder à une étude comparative des résultats du QTI des élèves de la classe de CM2 avec une version auto-évaluative de ce même questionnaire mené auprès de l'enseignant de cette classe. Si la concordance est suffisante, il sera donc possible de nous adresser uniquement aux enseignants en leur donnant en même temps le RSQ et le QTI qu'ils peuvent remettre de manière tout à fait anonyme. Nous sommes conscients de la perte d'objectivité que peut entraîner ce passage à un questionnaire auto-évaluatif, car il transcrit une perception hypothétique que l'enseignant peut avoir sur ce que ses élèves pensent de lui. Cependant cette adaptation est nécessaire étant donné le jeune âge du public visé initialement.

Les résultats ont été synthétisés dans le tableau « Comparatif des résultats du questionnaire PIE élèves enseignant » qui figure en annexe 3.

Une première corrélation est calculée en effectuant la différence, pour chaque item, entre le résultat de l'enseignant et le résultat moyen des élèves, rapporté en pourcentage à ce dernier.

Exemple pour une des questions (elle n'est pas précisée pour respecter l'anonymat) :

Note de l'enseignant sur l'échelle de Likert : 3

Note moyenne des élèves : 2,96

Différence : 0,04

Différence rapportée à la note des élèves : $0.04/2.96=0,0135$ c'est-à-dire 1,35 %

La corrélation est donc égale à $(100 - 1,35)$ soit 98,65 %

D'après ces calculs, la corrélation moyenne sur les 40 items est égale à 77,71 %, ce qui paraît satisfaisant pour la suite de notre enquête.

Notons que les filles ont un score plus proche de l'enseignant (78,37 %) que les garçons (71,94 %), ce qui pourrait s'expliquer par une compréhension, une complicité supérieure entre les sexes opposés.

Nous avons utilisé une deuxième technique de mesure de la corrélation entre les deux variables, le coefficient de corrélation de Bravais-Pearson. C'est un indice statistique qui exprime l'intensité et le sens de la relation linéaire entre deux variables quantitatives. C'est une mesure de la liaison linéaire, c'est-à-dire de la capacité de prédire une variable x par une autre y à l'aide d'un modèle linéaire. Ce coefficient varie entre -1 et +1, l'intensité de la relation étant d'autant plus forte que la valeur absolue est proche de 1, d'autant plus faible qu'elle est proche de 0.

Le calcul statistique de ce coefficient étant assez complexe, nous avons utilisé un utilitaire d'analyse de données du logiciel Excel (voir la feuille « coefficient de Pearson » du tableau « Comparatif PIE élèves enseignant »).

Le coefficient de corrélation Pearson entre les résultats de l'enseignant et ceux des élèves est égal à 0,59. Il confirme la relation forte découverte avec la première technique. Précisons que ce mode de calcul confirme la plus grande proximité des élèves filles (0,61) que des élèves garçons (0,45) avec l'enseignant.

Ces résultats nous permettent donc de proposer à un panel d'enseignant les deux questionnaires simultanément. Pour faciliter cette phase de notre étude, nous avons choisi de récolter les données grâce à un formulaire informatisé sur Google forms. Cette méthode présente l'avantage de pouvoir s'adresser facilement et rapidement à un grand nombre de collègues, par l'intermédiaire de la messagerie électronique (un lien vers le questionnaire a été envoyé à tous les enseignants stagiaires de notre promotion, ainsi qu'à toutes les écoles qui travaillent en partenariat avec notre centre de formation).

De plus les résultats peuvent être directement transcrits vers un tableau Excel, ce qui évite une saisie longue et minutieuse, qui peut être source d'erreurs.

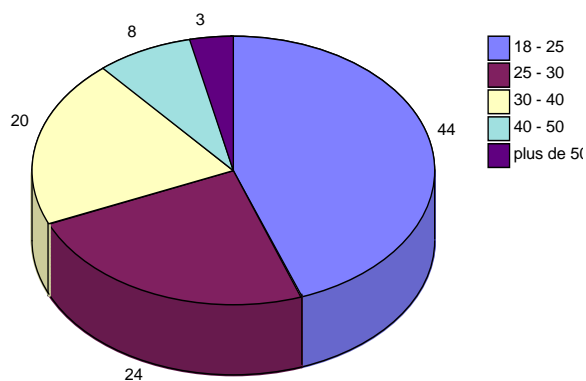
II.3. Analyse des résultats

II.3.A. Description de l'échantillon

Nous avons obtenu 99 réponses du questionnaire que nous avons envoyé aux professeurs des écoles en fonction. Voici une description de l'échantillon, afin de faire ressortir quelques réflexions.

- L'âge

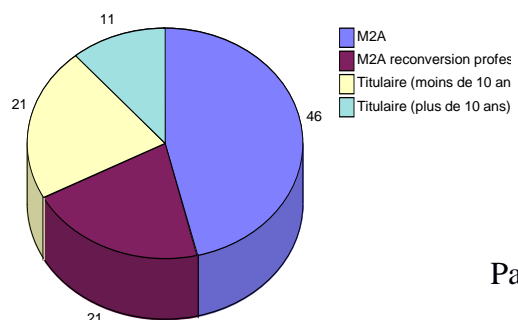
	Nb	% cit.
18 - 25	44	44,4%
25 - 30	24	24,2%
30 - 40	20	20,2%
40 - 50	8	8,1%
plus de 50	3	3,0%
Total	99	100,0%



Pour le critère de l'âge, 44 % ont répondu dans la catégorie 18-25 ans, ce qui est logique étant donné que le questionnaire a été envoyé en majorité aux étudiants M2A de l'ESPE Perpignan.

- Le statut actuel

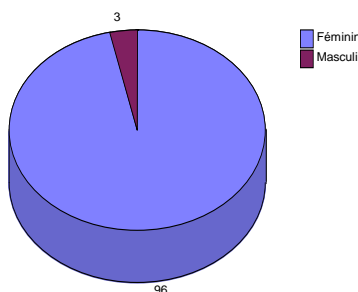
	Nb	% cit.
M2A	46	46,5%
M2A reconversion professionnelle	21	21,2%
Titulaire (moins de 10 ans)	21	21,2%
Titulaire (plus de 10 ans)	11	11,1%
Total	99	100,0%



Pour le critère du statut actuel, malgré la dominance des enseignants stagiaires, la répartition est intéressante pour pouvoir observer l'impact de l'expérience et du parcours professionnel sur les différents profils de nos questionnaires.

- Le sexe

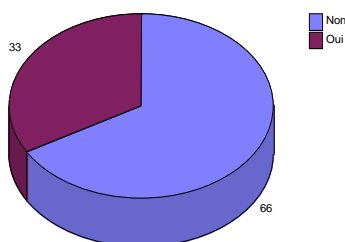
	Nb	% cit.
Féminin	96	97,0%
Masculin	3	3,0%
Total	99	100,0%



Seulement 3 % d'hommes ont répondu aux questionnaires. C'est une profession majoritairement féminine. Selon une publication du ministère de l'Education nationale, réalisée par la Depp (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance) en 2011, les femmes représentaient 81,7 % des enseignants du premier degré. La très faible part (3%) des réponses masculines pourrait être expliquée par le fait que les femmes répondent plus volontiers à un questionnaire (réaction altruiste).

- Le nombre d'enfants

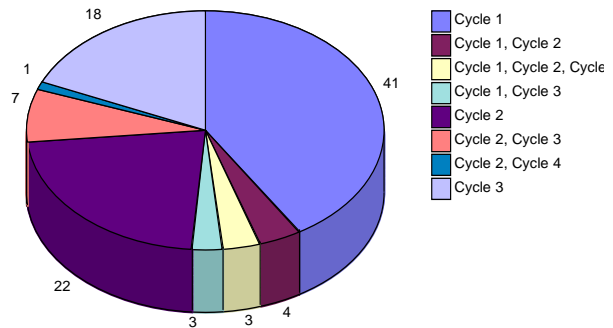
	Nb	% cit.
Non	66	66,7%
Oui	33	33,3%
Total	99	100,0%



Une minorité de sondés, environ un tiers, a des enfants. Ce résultat est suffisant pour observer l'impact de cette variable. La parentalité pourrait en effet laisser penser que c'est une expérience qui modifie la relation que l'on peut avoir avec les élèves.

- Le statut actuel

	Nb	% cit.
Cycle 1	41	41,4%
Cycle 1, Cycle 2	4	4,0%
Cycle 1, Cycle 2, Cycle 3	3	3,0%
Cycle 1, Cycle 3	3	3,0%
Cycle 2	22	22,2%
Cycle 2, Cycle 3	7	7,1%
Cycle 2, Cycle 4	1	1,0%
Cycle 3	18	18,2%
Total	99	100,0%



II.3.B. Le profil interactionnel de l'enseignant

Nous avons effectué une analyse en composantes principales (annexe 2) sur les variables du questionnaire concernant le profil interactionnel de l'enseignant. La classification a été obtenue par la méthode des centres mobiles. Elle permet de dégager deux classes que l'on peut caractériser grâce à des scores pertinents dans dix-neuf variables. La méthode initiale de Genoud³⁴ comportait huit sous-échelles, mais les résultats obtenus avec notre échantillon ne nous permettent pas d'exploiter de manière satisfaisante cette classification.

Nous pouvons décrire la classe n°1 de la manière suivante : elle est directive, attentionnée, confiante, calme, et satisfaite de ses résultats.

A l'inverse, la classe n°2 est anxieuse, suspicieuse, souvent énervée, désorganisée, menaçante, et peu satisfaite de ses résultats.

Ce sont donc deux profils différents qui apparaissent que l'on pourrait qualifier de serein (classe n°1) et anxieux (classe n°2) en précisant que le premier paraît plus efficace que le second au niveau de la gestion de la classe et des apprentissages.

Le tableau ci-dessous présente les scores significatifs des deux profils (en rouge les résultats supérieurs aux totaux, en bleu les résultats inférieurs).

Variabes	Score profil serein	Score profil anxieux	Total
Je semble un peu anxieux	1,98	3.27	2.68
J'arrive à capter l'attention	3.73	3	3.33
Je me mets en colère brusquement	1.83	3.04	2.49
Je m'occupe de chaque élève	3.98	3.49	3.71
J'accepte de changer d'avis	2.34	3.14	2.78
Je pense qu'ils ne savent pas assez de choses	1.81	2.78	2.33
Je les gronde	2.68	3.61	3.19

³⁴

Genoud, P.A., (2004), Thèse de Doctorat, *Perception des interactions maître-élèves*

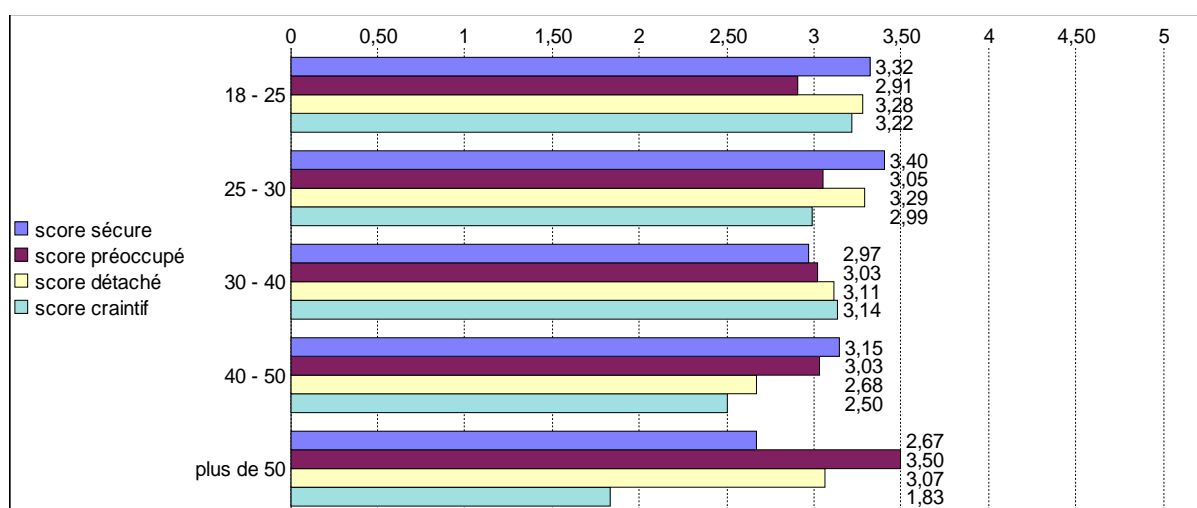
J'ai de la peine à prendre des décisions	1.54	2.55	2.09
Je m'énerve facilement	1.78	2.98	2.43
Je gère très bien la classe	3.56	2.78	3.13
Je me fâche vite	1.9	2.96	2.48
Je suis désorganisé	1.85	2.96	2.46
Je semble un peu insatisfait	1.73	2.84	2.33

Quelques nuances doivent cependant être apportées à ces résultats :

- Le questionnaire est auto évaluatif, et reflète donc le regard qu'à l'enseignant sur lui-même. Celui-ci peut être parfois biaisé par une surestimation ou une sous estimation de soi même.
- Il peut exister un effet d'attente, c'est-à-dire que l'enseignant répond ce qu'il pense qu'on attend de lui.

II.3.C. Croisement du profil de l'échantillon avec les styles d'attachement

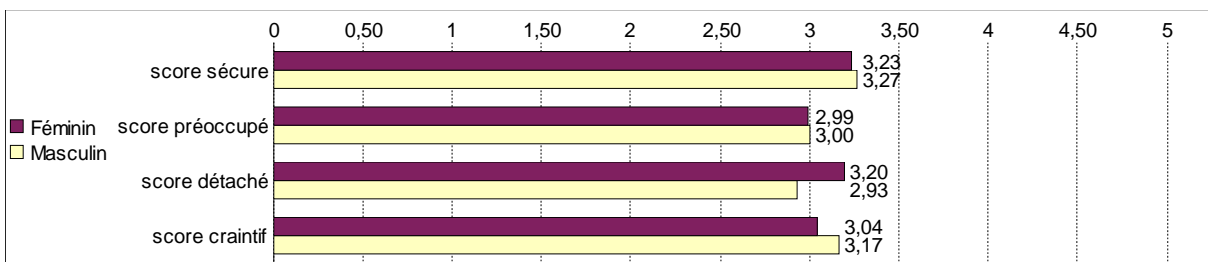
- Le style d'attachement selon l'âge



D'après le traitement des données dans ce tableau, les enseignants les plus jeunes (18-30 ans) sont les plus sécures. Chez les enseignants âgés de 30 à 40 ans, les résultats des 4 profils sont très

proches. La tranche d'âge de 40 à 50 ans fait ressortir un score très faible pour le profil craintif. Enfin, les plus de 50 ans sont les moins craintifs et les plus préoccupés, mais l'effectif très faible (3 enseignants) ne peut permettre d'en tirer une conclusion. Deux hypothèses sont envisageables pour la corrélation de cette variable avec le style d'attachement. Soit l'expérience professionnelle ou familiale modifie le sentiment d'attachement des sujets, soit c'est un effet de génération (éducation, environnement) qui détermine durablement l'estime que l'on a des autres et de soi-même. Seule une étude à long terme sur des mêmes sujets pourrait permettre de confirmer l'une ou l'autre hypothèse.

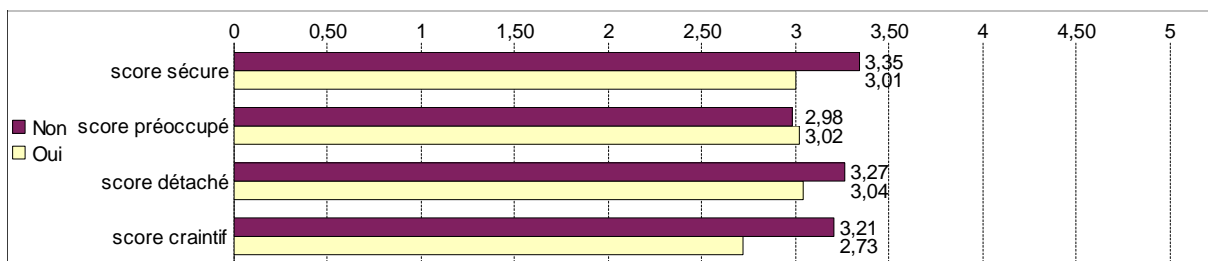
- Le style d'attachement selon le sexe



Les

personnes de sexe féminin sont légèrement moins sécure que les personnes de sexe masculin. Elles sont par contre plus détachés et moins craintives. Mais seulement 3 % des personnes interrogées étaient de sexe masculin. Ces résultats devraient donc être confirmés par un panel plus équilibré.

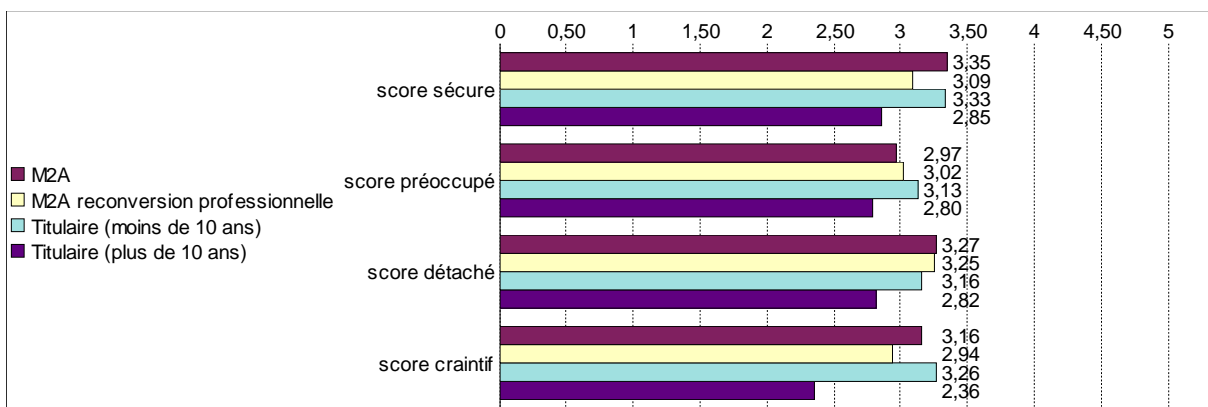
- Le style d'attachement selon le nombre d'enfants



D'après les résultats, les personnes ayant des enfants ont des scores inférieurs pour 3 styles d'attachement sur 4. Les écarts les plus significatifs concernent le style sécure : les enseignants sans

enfant sont dominants. L'expérience parentale paraît donc avoir un impact négatif sur l'estime positive de soi et des autres. *A priori*, nous aurions pu penser que cette pratique consolide le rapport aux autres, notamment avec les enfants. Cependant l'éducation reste difficile pour tout parent, et elle peut entraîner un sentiment de responsabilité et de culpabilité qui peut fragiliser l'attachement construit pendant l'enfance. Le second écart significatif concerne l'attachement de style craintif. Il est dominant pour les sujets qui n'ont pas d'enfant, ce qui peut paraître paradoxal avec le raisonnement précédant. Il peut être expliqué par l'angoisse que peut représenter la rencontre avec ce monde infantile lorsque l'on n'a jamais eu d'enfant.

- Le style d'attachement selon la situation professionnelle



Les enseignants stagiaires et les titulaires de moins de 10 ans paraissent les plus sécure, ce qui peut confirmer une corrélation entre l'âge et le style d'attachement. Les stagiaires en reconversion professionnelle, qui sont généralement plus âgés, ont un score inférieur, se rapprochant des titulaires de plus de 10 ans. On retrouve cette même corrélation dans le score d'attachement de style craintif, avec une minoration probablement due à la variable âge.

II.3.D. Croisement des profils interactionnels avec les styles d'attachement

Nous avons choisi de classer les enseignants dans l'un des 4 styles d'attachement (sécure, préoccupé, détaché, craintif) en fonction du score le plus élevé au questionnaire des échelles de relations.

Les sujets présentant des résultats identiques dans 2 catégories n'ont pas été classés.

Nous avons ainsi obtenu la répartition suivante :

sujets sécures : 35,56 %

sujets préoccupés : 15,56 %

sujets détachés : 26,67 %

sujets craintifs : 22,22 %

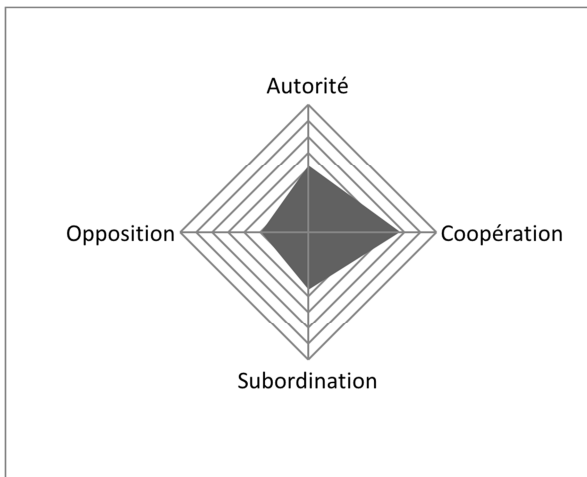
Nous rappelons que pour Guedenet, Fermanian, et Bifulco³⁵, le style d'attachement « sécure » traduit le sentiment positif de sa propre valeur et de son importance pour les autres, ainsi que la conviction que les autres sont en général disponibles et aidant en cas de besoin. Le style « préoccupé » se caractérise par le sentiment que l'on a peu de valeur pour les autres. Le style « détaché » implique que l'on ne doit qu'à soi-même sa propre valeur et que l'on n'attend rien des autres. Enfin le style « craintif » combine un sentiment de non-valeur personnelle au regard des autres et la croyance que les autres ne sont ni disponibles ni bienveillants lorsque l'on en a besoin.

Concernant le PIE, le résultat pour l'ensemble des personnes qui ont rempli le questionnaire est le suivant :

Autorité	6,2/10
Coopération	7,8/10
Subordination	5,6/10
Opposition	5,0/10

Ces résultats peuvent être projetés sur le graphique ci-dessous :

³⁵ Guedenet, N., Fermanian, J., Bifulco, A., (2008), *La version française du Relation Scales Questionnaires de Bartholomew*, L'encéphale



Si l'on observe de plus près les sujets de type « sécuritaire », en établissant une moyenne de leurs réponses au questionnaire de profil interactionnel de l'enseignant, nous obtenons les résultats suivants :

Autorité	6,2/10
Coopération	7,9/10
Subordination	5,5/10
Opposition	4,9/10

Nous pouvons observer qu'il y a un très léger déplacement sur l'axe opposition-coopération (+0,1 % en faveur de la coopération) et une baisse de la subordination sur l'axe vertical (-0,1%). Cette variation n'est pas suffisamment importante pour en tirer des conclusions sur une possible corrélation.

Si l'on sélectionne les sujets de type préoccupé, nous avons des changements aussi sensibles (autorité 6,1 ; coopération 7,9 ; subordination 5,8 ; opposition 5,2).

Pour les sujets de type craintif, les variations sont à peine plus importantes (autorité + 0,3 et opposition - 0,3). Elles restent cependant très faibles (autour de 5 %).

Ce sont les sujets de type craintifs qui marquent le plus de différence : coopération 7,4 et opposition 5,4. Nous avons donc un déplacement de 0,4 sur l'axe horizontal en faveur de l'opposition. Un type d'attachement dévalorisant sa propre valeur et doutant sur la bienveillance d'autrui engendre donc naturellement une réaction d'autoritarisme et de domination par rapport aux élèves.

Observons à présent les résultats du questionnaire d'attachement sur les deux profils dominants dégagés grâce à l'analyse en composante principale :

Variabes	Score profil serein	Score profil anxieux	Total
score style sécure	3.03	3.36	3.21
Score style préoccupé	2.81	3.15	2.99
score style détaché	3.12	3.16	3.14
score style craintif	2.7	3.26	3

Le score le plus marqué concerne le profil serein qui obtient un résultat du style craintif très au-dessous du total de l'échantillon. *A contrario*, le résultat du profil anxieux est diamétralement opposé (-0,3 pour le premier et + 0,26 pour le second). On peut ainsi supposer une corrélation entre le modèle de soi et des autres négatifs, et l'anxiété qui s'installe dans le rapport d'un enseignant avec ses élèves.

CONCLUSION

Après avoir repris explicitement les études de grands chercheurs en science de l'éducation sur les notions d'attachement et d'autorité, nous avons soumis les enseignants à deux questionnaires. Ceci devait nous permettre de détacher un profil psychologique qui permettrait de répondre à une hypothèse de départ : un enseignant ayant un style d'attachement de type "sécure" a-t-il une pratique de classe plus sereine avec une autorité bienveillante et coopérative ?

Dans l'échantillon de professionnels de l'éducation que nous avons questionné nous observons un déséquilibre important : ils sont majoritairement jeunes (68,6 % ont moins de 30 ans) en formation (67,7 % sont des professeurs stagiaires), de sexe féminin (97 %) et sans enfants (66,7 %). C'est un résultat logique, puisque nous nous sommes tournés essentiellement vers un environnement proche. Nous sommes conscients que les conclusions de notre analyse sont moins pertinentes qu'avec un panel plus équilibré.

Nous avons pu tout de même observer une corrélation. Les sujets les plus jeunes paraissent plus sécurisés, surtout entre 25 et 30 ans. Nous avons donc imaginé deux hypothèses pour expliquer ce résultat. Il existe peut-être un effet générationnel, c'est-à-dire que l'environnement familial et

sociétal a changé avec le temps. Les générations actuelles ont accès à la culture de manière plus immédiate et variée et la relation entre les parents et les enfants est moins hiérarchique et plus pédagogique. Le deuxième effet peut être celui de l'expérience. Chaque individu tout au long de sa vie franchit des obstacles familiaux et professionnels et ceci peut modifier sa personnalité et son style d'attachement. Nous sommes plutôt favorables à l'impact de l'effet générationnel car nous pensons que le style d'attachement se construit pendant la première partie de sa vie et varie peu avec la maturité. Concernant notre hypothèse de départ, nous n'avons pu faire de corrélations franches entre un style d'attachement et forme précise d'autorité. Seul le style craintif se distingue légèrement. Il correspond à un léger déplacement (0,4 sur l'échelle de Linkert) sur l'axe horizontal de proximité dans le Profil Interactionnel de l'Enseignant. Les sujets ayant un attachement de style craintif ont une relation moins coopérative et plus en opposition avec leurs élèves. Un manque de confiance envers soi et envers les autres chez un enseignant, dû à une carence affective de la part de la figure d'attachement principale, pourrait donc engendrer une relation plus distante et moins bienveillante vis-à-vis de ses élèves. Même en resserrant les catégories de Philippe Genoud (anxieux/serein), seul le profil anxieux est légèrement lié à un attachement plutôt craintif.

Malgré le niveau sensible des résultats, il apparaît tout de même qu'une relation trop fragile avec son *caregiver* pendant l'enfance, qui peut être due à une absence de celui-ci ou à une éducation maladroite, peut entraîner à l'âge adulte des difficultés relationnelles se traduisant par une défiance constante envers autrui, y compris dans le cadre professionnel d'un professeur des écoles.

D'autres enseignements auraient pu être tirés de cette étude, comme par exemple le lien entre le niveau du cycle enseigné et le profil interactionnel de l'enseignant. Il reste donc des pistes de recherche à développer sur le rapport que peuvent avoir les enseignants avec leur propre enfance.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Ainsworth, M.D., (1978), Patterns of attachment : A psychological study of the strange situation
- Barbey-Mintz, A.S., (2015), L'attachement à l'école primaire, *Enfances & Psy* (N° 66), p. 33-43.
- Bowlby, J., (1978), *Attachement et perte*, Paris, PUF
- Bowlby, J., (1988), *A secure base*, New York : Basic Books
- Bilheran, A., (2016), *L'autorité, Psychologie et psychopathologie, Regards psy*
- Feeney, J.A., Hohaus, L., (2001), *Attachment and spousal caregiving*
- Freinet, c., (1964), *Les invariants pédagogiques*
- Freud, S., (1917), *Introduction à la psychanalyse*
- Genoud, P.A., (2004), *Thèse de Doctorat, Perception des interactions maître-élèves*
- Griffin, D., Bartholomew, K., (1994), *Models of the self and other, fundamental dimensions underlying measures of adult attachment*
- Guillot, G., (2006), *L'autorité en éducation. Sortir de la crise*
- Guillot, G.,(2009), *Autorité, respect et tolérance, Les Sciences de l'éducation, pour l'Ere nouvelle*
- Guedeney, N., Fermanian, J., Bifulco, A., (2008), *La version française du Relation Scales Questionnaires de Bartholomew, L'encéphale*
- Hegel, G.W.F.,(1820), *Leçons sur le droit naturel et la science de l'État*
- Jacomina, B., (2011), *La pédagogie en proie au progressisme*
- Korczak, J., (1920), *Le droit de l'enfant au respect*
- Kowalski, I., (2010), *Souffrances à l'école maternelle, revue Spirale, n°53*
- Le Gal, J., (2002), *Les droits de l'enfant à l'école, Pour une éducation à la citoyenneté*
- Maslow, A., (1943), *A Theory of Human Motivation, Psychological Review, no 50, p. 370-396*
- Meirieu, P., (2009), *Lettres aux grandes personnes sur les enfants d'aujourd'hui*
- Miljkovitch, R., (2001), *L'attachement au cours de la vie, Paris, PUF*
- Prairat, E.,(2009), *Autorité des anciens, autorité des Modernes, Les Sciences de l'Education, pour l'Ere nouvelle*

Prairat, E., (2009), L'éducation active au risque de la modernité

Prior, V., et Glaser, D., (2006), Understanding Attachment and Attachment Disorders : Theory, Evidence and Practice, London and Philadelphia, Jessica Kingsley Publishers

RILEY, P., (2011), Adult attachment theory and the teacher-student relationship. A practical guide for teachers, teacher educators and school leaders

Robbes, B., (2009) Les trois conceptions actuelles de l'autorité

Wubbels, T., Créton, H., Levy, J., & Hooymayers, H., (1993), The model for interpersonal teacher behavior, Interpersonal relationships in education

ANNEXES

Annexe 1 : exemple de questionnaire

Les réponses ne peuvent pas être modifiées.

Informations personnelles

Ce questionnaire est anonyme. Merci d'y répondre avant le 31 Mars pour nous permettre d'analyser correctement les résultats.

Age *

- 18 - 25
- 25 - 30
- 30 - 40
- 40 - 50
- plus de 50

Statut actuel *

- M2A
- M2A reconversion professionnelle
- Titulaire (moins de 10 ans)
- Titulaire (plus de 10 ans)

Sexe *

- Masculin
- Féminin

Avez-vous des enfants ? *

- Oui
- Non

Cycle actuel * Cycle 1 Cycle 2 Cycle 3 Cycle 4**Profil interactionnel de l'enseignant**

Ce questionnaire est destiné à savoir comment vous percevez votre enseignement. Répondez spontanément à toutes les questions dans l'ordre, en fonction de ce que vous ressentez dans la classe (40 questions). [Inspiré du questionnaire de Philippe Genoud (2004) - Département des Sciences de l'éducation - Université de Fribourg (CH)]

J'explique les choses très clairement *

	1	2	3	4	5	
Jamais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	Toujours

Je laisse les élèves décider de certaines choses dans la classe. *

	1	2	3	4	5	
Jamais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	Toujours

Je les menace avec des punitions. *

	1	2	3	4	5	
Jamais	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Toujours

Je les aide beaucoup dans le travail à faire. *

	1	2	3	4	5	
Jamais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Toujours

Je semble un peu anxieux (inquiet, soucieux). *

	1	2	3	4	5	
Jamais	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Toujours

Je suis sévère. *

	1	2	3	4	5	
Jamais	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Toujours

Je suis très sympathique. *

	1	2	3	4	5	
Jamais	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Toujours

Je pense qu'ils trichent. *

	1	2	3	4	5	
Jamais	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Toujours

J'arrive à capter (à retenir) toute leur attention. *

	1	2	3	4	5	
Jamais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	Toujours

J'accepte de changer d'avis. *

	1	2	3	4	5	
Jamais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	Toujours

Je me mets en colère brusquement(rapidement). *

	1	2	3	4	5	
Jamais	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Toujours

Je m'occupe de chaque élève. *

	1	2	3	4	5	
Jamais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	Toujours

J'hésite, je change d'avis. *

	1	2	3	4	5	
Jamais	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Toujours

J'exige qu'ils restent silencieux en classe. *

	1	2	3	4	5	
Jamais	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Toujours

J'ai le sens de l'humour, je comprends la plaisanterie. *

	1	2	3	4	5	
Jamais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	Toujours

Je pense qu'ils ne savent pas assez de choses. *

	1	2	3	4	5	
Jamais	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Toujours

Je sais tout ce qui se passe dans la classe. *

	1	2	3	4	5	
Jamais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	Toujours

Je les laisse s'organiser dans le travail à faire en classe. *

	1	2	3	4	5	
Jamais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	Toujours

Je les gronde. *

	1	2	3	4	5	
Jamais	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Toujours

J'ai de la peine à prendre des décisions. *

	1	2	3	4	5	
Jamais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	Toujours

J'exige que tous les élèves soient très disciplinés. *

	1	2	3	4	5	
Jamais	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Toujours

J'accepte de discuter s'ils ne sont pas d'accord avec moi. *

	1	2	3	4	5	
Jamais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	Toujours

Je leur laisse du temps libre en classe. *

	1	2	3	4	5	
Jamais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	Toujours

Je m'énerve facilement. *

	1	2	3	4	5	
Jamais	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Toujours

Je m'intéresse au travail de chacun. *

	1	2	3	4	5	
Jamais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	Toujours

Je les laisse faire les fous dans la classe (je me fais chahuter). *

	1	2	3	4	5	
Jamais	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Toujours

Je suis strict. *

	1	2	3	4	5	
Jamais	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Toujours

Je comprends vraiment les élèves, je me mets à leur portée. *

	1	2	3	4	5	
Jamais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	Toujours

Je pense que j'ai une classe difficile. *

	1	2	3	4	5	
Jamais	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Toujours

Je gère (dirige) très bien la classe. *

	1	2	3	4	5	
Jamais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	Toujours

Je leur donne beaucoup de liberté. *

	1	2	3	4	5	
Jamais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	Toujours

Je me fâche vite. *

	1	2	3	4	5	
Jamais	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Toujours

Je suis d'accord pour les aider s'ils veulent quelque chose. *

	1	2	3	4	5	
Jamais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	Toujours

Je suis un peu brouillon, désorganisé. *

	1	2	3	4	5	
Jamais	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Toujours

Je leur demande beaucoup dans le travail à faire. *

	1	2	3	4	5	
Jamais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	Toujours

Je me rends compte lorsqu'ils ne comprennent pas. *

	1	2	3	4	5	
Jamais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	Toujours

Je semble un peu insatisfait, déçu. *

	1	2	3	4	5	
Jamais	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Toujours

Questionnaire des échelles de relation.

Ce questionnaire (17 questions) permet de décrire vos sentiments à propos des relations (passées ou actuelles) avec les personnes dont vous vous sentez proches, c'est-à-dire la confiance que vous avez dans la disponibilité et la bienveillance des autres quand vous êtes en situation de détresse. [Version française du questionnaire de Bartholomew]

Je trouve difficile de dépendre des autres. *

	1	2	3	4	5	
Pas du tout comme moi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tout à fait comme moi

C'est très important pour moi de me sentir indépendant(e). *

	1	2	3	4	5	
Pas du tout comme moi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	Tout à fait comme moi

C'est facile pour moi de me sentir proche des autres par rapport aux émotions. *

	1	2	3	4	5	
Pas du tout comme moi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tout à fait comme moi

Je crains d'être blessé(e) si je me permets de devenir trop proche des autres. *

	1	2	3	4	5	
Pas du tout comme moi	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tout à fait comme moi

Je me sens bien sans relations affectives proches. *

	1	2	3	4	5	
Pas du tout comme moi	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tout à fait comme moi

Je veux être dans une intimité totale avec les autres quand il s'agit d'émotions. *

	1	2	3	4	5	
Pas du tout comme moi	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tout à fait comme moi

Je suis inquiet de me retrouver seul(e). *

	1	2	3	4	5	
Pas du tout comme moi	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tout à fait comme moi

Je me sens à l'aise quand j'ai besoin des gens. *

	1	2	3	4	5	
Pas du tout comme moi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tout à fait comme moi

Je trouve que c'est difficile de faire totalement confiance aux gens. *

	1	2	3	4	5	
Pas du tout comme moi	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tout à fait comme moi

Je me sens bien lorsque les gens ont besoin de moi. *

	1	2	3	4	5	
Pas du tout comme moi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tout à fait comme moi

J'ai peur que les gens ne me donnent pas autant d'importance que je leur en donne. *

	1	2	3	4	5	
Pas du tout comme moi	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tout à fait comme moi

C'est très important pour moi de sentir que je me suffis à moi-même. *

	1	2	3	4	5	
Pas du tout comme moi	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tout à fait comme moi

Je préfère n'avoir personne qui dépende de moi. *

	1	2	3	4	5	
Pas du tout comme moi	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tout à fait comme moi

Je me sens un peu mal à l'aise quand je suis proche des gens. *

	1	2	3	4	5	
Pas du tout comme moi	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tout à fait comme moi

Je trouve que les gens ne veulent pas être aussi proches de moi que je le souhaiterais. *

	1	2	3	4	5	
Pas du tout comme moi	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tout à fait comme moi

Je préfère ne pas dépendre des autres. *

	1	2	3	4	5	
Pas du tout comme moi	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tout à fait comme moi

J'ai peur que les gens ne m'acceptent pas. *

	1	2	3	4	5	
Pas du tout comme moi	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tout à fait comme moi

Retour des résultats

Si vous le désirez, vous pouvez recevoir les résultats de votre questionnaire (profil d'autorité et style d'attachement). Vous devez alors fournir votre adresse électronique pour les recevoir

Voulez vous recevoir vos résultats ? *

- Oui
- Non

Section sans titre

Merci de renseigner votre adresse électronique

Ce contenu n'est ni rédigé, ni cautionné par Google.

Google Forms

Annexe 2 : Analyse en composantes principales

CLASSIFICATION	Je les gronde.	J'ai de la peine à prendre des décisions	Je leur laisse du temps libre en classe.	Je m'énerve facilement.	Je les laisse faire les fous dans la classe	Je comprends vraiment les élèves, je me mets à leur portée	Je gère (dirige) très bien la classe.	Je me fâche vite.	Je suis un peu brouillon, désorganisé.	Je semble un peu insatisfait, déçu.
Classe n° 1	2,68	1,54	4	1,78	1,34	3,93	3,56	1,9	1,85	1,73
Classe n° 2	3,61	2,55	3,33	2,98	1,71	3,41	2,78	2,96	2,96	2,84
TOTAL	3,19	2,09	3,63	2,43	1,54	3,64	3,13	2,48	2,46	2,33

CLASSIFICATION	Je les menace avec des punitions.	Je semble un peu anxieux (inquiet, soucieux)	Je pense qu'ils trichent.	J'arrive à capter (à retenir) toute leur attention	Je me mets en colère brusquement (rapidement)	Je m'occupe de chaque élève.	J'hésite, je change d'avis.	J'exige qu'ils restent silencieux en classe	Je pense qu'ils ne savent pas assez de choses
Classe n° 1	2,46	1,98	1,68	3,73	1,83	3,98	2,34	2,66	1,81
Classe n° 2	3,14	3,27	2,22	3	3,04	3,49	3,14	3,41	2,78
TOTAL	2,83	2,68	1,98	3,33	2,49	3,71	2,78	3,07	2,33

Classification automatique obtenue par la méthode des centres mobiles.

Les valeurs marquées en bleu sont significativement supérieures au total, en rouge inférieures au total.

Annexe 3 : Comparatif des résultats du questionnaire « Profil Interactionnel de l'Enseignant » élèves - directeur

	J'explique les choses très clairement	Je laisse les élèves décider de certaines choses dans la classe.	Je les menace avec des punitions.	Je les aide beaucoup dans le travail à faire.	Je semble un peu anxieux (inquiet, soucieux).	Je suis sévère.
Moyenne des enfants	4,04	2,96	3,04	3,48	1,72	2,84
Directeur	4,00	3	4	4	2	4,00
Différence	0,04	0,04	0,96	0,52	0,28	1,16
Différence en %	0,99	1,35	31,58	14,94	16,28	40,85
Corrélation en %	99,01	98,65	68,42	85,06	83,72	59,15

	Je suis très sympathique .	Je pense qu'ils trichent.	J'arrive à capter (à retenir) toute leur attention.	J'accepte de changer d'avis.	Je me mets en colère brusquement(rapidement).	Je m'occupe de chaque élève.
Moyenne des enfants	4,08	2,12	3,12	2,72	3,16	3,48
Directeur	4	2	5	5	4	4
Différence	0,08	0,12	1,88	2,28	0,84	0,52
Différence en %	1,96	5,66	60,26	83,82	26,58	14,94
Corrélation en %	98,04	94,34	39,74	16,18	73,42	85,06

	J'hésite, je change d'avis.	J'exige qu'ils restent silencieux en classe.	J'ai le sens de l'humour, je comprends la plaisanterie .	Je pense qu'ils ne savent pas assez de choses.	Je sais tout ce qui se passe dans la classe.	Je les laisse s'organiser dans le travail à faire en classe.
Moyenne des enfants	2,92	3,60	4,72	3,96	3,20	3,56
Directeur	3	3	5	5	3	3
Différence	0,08	0,6	0,28	1,04	0,2	0,56
Différence en %	2,74	16,67	5,93	26,26	6,25	15,73

Corrélation en %	97,26	83,33	94,07	73,74	93,75	84,27
------------------	-------	-------	-------	-------	-------	-------

	Je les gronde.	J'ai de la peine à prendre des décisions .	J'exige que tous les élèves soient très disciplinés.	J'accepte de discuter s'ils ne sont pas d'accord avec moi.	Je leur laisse du temps libre en classe.	Je m'énerve facilement.
Moyenne des enfants	3,64	1,96	3,60	3,52	3,56	3,56
Directeur	4	1	3	5	4	4
Différence	0,36	0,96	0,6	1,48	0,44	0,44
Différence en %	9,89	48,98	16,67	42,05	12,36	12,36
Corrélation en %	90,11	51,02	83,33	57,95	87,64	87,64

	Je m'intéresse au travail de chacun.	Je les laisse faire les fous dans la classe (je me fais chahuter) .	Je suis strict.	Je comprends vraiment les élèves, je me mets à leur portée.	Je pense que j'ai une classe difficile.	Je gère (dirige) très bien la classe.
Moyenne des enfants	4,00	2,00	3,16	2,84	4,08	3,56
Directeur	4	1	4	4	2	4
Différence	0	1	0,84	1,16	2,08	0,44
Différence en %	0,00	50,00	26,58	40,85	50,98	12,36
Corrélation en %	100,00	50,00	73,42	59,15	49,02	87,64

	Je leur donne beaucoup de liberté.	Je me fâche vite.	Je suis d'accord pour les aider s'ils veulent quelque chose.	Je suis un peu brouillon, désorganisé .	Je leur demande beaucoup dans le travail à faire.	Je me rends compte lorsqu'ils ne comprennent pas.
Moyenne des enfants	3,04	3,76	3,76	2,24	3,56	4,04
Directeur	4	4	5	3	3	4
Différence	0,96	0,24	1,24	0,76	0,56	0,04
Différence en %	31,58	6,38	32,98	33,93	15,73	0,99

Corrélation en %	68,42	93,62	67,02	66,07	84,27	99,01
------------------	-------	-------	-------	-------	-------	-------

	Je semble un peu insatisfait, déçu.
Moyenne des enfants	2,80
Directeur	3
Différence	0,2
Différence en %	7,14
Corrélation en %	92,86

Test d'égalité des espérances: observations (pairees Directeur-Enfants)

	<i>Variable 1</i>	<i>Variable 2</i>
Moyenne	3,28108108	3,59459459
Variance	0,45542102	1,08108108
Observations	37	37
Coefficient de corrélation de Pearson	0,58812554	
Différence hypothétique des moyennes	0	
Degré de liberté	36	
Statistique t	-2,26138474	
P(T<=t) unilatéral	0,01493691	
Valeur critique de t (unilatéral)	1,68829769	
P(T<=t) bilatéral	0,02987382	
Valeur critique de t (bilatéral)	2,02809399	