



**HAL**  
open science

# La relation d'attachement de l'enseignant dans la relation enseignant-élève

Valentine Roussel

► **To cite this version:**

Valentine Roussel. La relation d'attachement de l'enseignant dans la relation enseignant-élève. Education. 2022. dumas-03814129

**HAL Id: dumas-03814129**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03814129>**

Submitted on 13 Oct 2022

**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.

# MASTER 2 MEEF

Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation

Mention **Premier degré**

*Année universitaire 2021 - 2022*

## MEMOIRE

### LA RELATION D'ATTACHEMENT DE L'ENSEIGNANT DANS LA RELATION ENSEIGNANT-ELEVE

Prénom et Nom de l'étudiant : Valentine Roussel

Site de formation : Villeneuve d'Ascq

Section : TD 5B

Nom de l'enseignant : Madame Edwige Ducreux

## Table des matières

I.	INTRODUCTION .....	2
II.	CONTEXTE THEORIQUE .....	3
III.	PROBLEMATIQUE.....	14
IV.	METHODOLOGIE .....	15
V.	RESULTATS.....	18
VI.	ANALYSE.....	25
VII.	RETOMBEES POUR LA PRATIQUE .....	31
VIII.	CONCLUSION.....	32
IX.	BIBLIOGRAPHIE .....	33
X.	ANNEXES .....	36

## I. INTRODUCTION

Ce projet de mémoire porte sur la relation enseignant-élève en lien avec le type d'attachement que l'enseignant a lui-même développé avec ses parents. C'est un thème qui me touche particulièrement. En effet, étant moi-même dans une relation conflictuelle avec mes parents, la relation parent-enfant est donc un sujet qui me questionne et qui m'intéresse particulièrement. La rédaction du mémoire sur ce sujet me demande donc de rester la plus objective possible face à mes lectures. Pour ce faire, il est nécessaire de distancer mon propre vécu, des faits et observations menées dans le cadre de mes recherches.

C'est grâce à des lectures personnelles, notamment un article de Mary Ainsworth sur l'attachement mère-enfant (1983) que j'ai découvert la situation étrange de Mary Ainsworth et la théorie d'attachement de Bowlby. Ces sujets m'ont immédiatement intéressée et j'ai donc décidé de lier cette théorie avec le métier auquel je me destine : celui de professeur des écoles.

Ainsi, j'ai décidé de lier la théorie de l'attachement à la relation enseignant-élève, qui est au cœur de ce métier. En effet, la théorie de l'attachement explique nos comportements, elle a donc forcément un impact sur notre relation avec les élèves. Connaître nos processus en tant que personne grâce à cette théorie, permet de comprendre les mécanismes en jeu pour établir une relation enseignant-élève motivante, pérenne et stable. De plus, comprendre la relation d'attachement permet également de mieux comprendre les réactions et comportements des élèves face à l'adulte.

Enfin, au regard des attendus institutionnels en tant que professeur des écoles, le référentiel des compétences professionnelles des métiers de professorat et de l'éducation mentionne que l'enseignant doit se tenir informé sur les avancées scientifiques concernant les mécanismes et les processus d'apprentissages. L'enseignant doit également « connaître les concepts fondamentaux de la psychologie de l'enfant » (compétence 3). Dans le cadre de la relation qui lie les élèves à l'enseignant, les « dimensions cognitive, affective et relationnelle » doivent être prise en compte par l'enseignant. Ce travail de recherche correspond donc aux connaissances et compétences attendues en tant que professeur des écoles.

## II. CONTEXTE THEORIQUE

### 1. **La relation d'attachement**

On débutera donc ce travail de recherche par définir la théorie de l'attachement de Bowlby. Inspiré par les travaux datant de 1935 de l'éthologue Konrad Lorenz sur les oiseaux, John Bowlby souhaite vérifier le lien qui unit le nouveau-né à l'adulte. Pour ce faire, Bowlby travaille sur des enfants placés à la campagne durant la Seconde Guerre mondiale. Cette étude est publiée en 1944 et intitulée « *44 jeunes voleurs, leurs personnalités et leur vie de famille* ». Il publie également, en 1951, un rapport auprès de l'OMS intitulé « *Maternal Care and Mental Health* » évaluant les conditions d'accueil des enfants en pouponnières (Dugravier, Barbey-Mintz, 2015). Les résultats de ces recherches montrent que les soins maternels sont nécessaires à la santé mentale des jeunes enfants et déplore ainsi le manque de connaissances théoriques dans ce domaine (Bowlby, 1951).

#### A. La création du lien d'attachement

##### a) **Origine**

C'est la recherche d'une proximité avec un adulte dans un souci de protection et de réponses aux besoins que le nourrisson cherche à se rapprocher de l'adulte. L'adulte prodiguant des soins répétés au bébé devient la figure d'attachement de celui-ci. Ainsi, les bébés possèdent une capacité innée à s'attacher et ce sont les interactions sociales et répétées avec l'adulte qui créent ce lien. Ce lien d'attachement est un besoin primaire du bébé, tout comme ses besoins physiologiques (boire ou manger par exemple). En effet, le bébé peut ressentir de la peur ou du stress face à son environnement extérieur, déclenché par exemple par un sentiment de solitude ou d'abandon, mais également par des facteurs internes comme la douleur ou la fatigue. Ainsi, pour se rapprocher de l'adulte, on peut constater un certain nombre de comportements observables chez le nourrisson. Bowlby (1969) a alors étudié les quatre premières années de vie du nourrisson pour déterminer quatre phases du développement du lien d'attachement.

##### b) **Première phase – L'orientation et les signaux sans discrimination d'une figure**

Ainsi, la première phase se déroule sur les trois premiers mois de la vie du nourrisson. Il appelle cette phase *orientation et les signaux sans discrimination d'une figure*. Le nourrisson

ne dirige pas ces comportements d'attachement vers un adulte en particulier, mais il cherche plutôt une réponse d'une des figures de son entourage pour obtenir de la proximité. Bowlby classe ces comportements innés selon trois catégories et postulent de leur caractère d'attachement : les comportements aversifs comme les pleurs ou les cris, les comportements de signalisation comme les sourires, le babillage et enfin les comportements actifs comme le fait de s'accrocher ou d'attraper les humains. C'est une étape qui prépare au lien d'attachement, le nourrisson ne possède donc pas encore de « figure d'attachement » à proprement parler (Guédénéy, 2006).

Les comportements de signalisation sont aujourd'hui remis en cause par Stern (2005) qui postule que ce type de comportements correspond au système d'intersubjectivité qui permet la communication entre les humains. (Perouse de Montclos et Mintz, in Guédénéy, 2006). Le système d'intersubjectivité est un système motivationnel, comme le système d'attachement, et ces exemples de comportements de signalisation appartiendraient à ce système d'intersubjectivité par l'effet des neurones miroirs. On peut ici souligner que les recherches sur le système d'intersubjectivité sont des recherches récentes et sont donc à approfondir pour définir si, ce que Bowlby postule comme étant des comportements de signalisation, appartient au système d'intersubjectivité mis en évidence par Stern.

### **c) Deuxième phase – L'orientation et les signaux dirigés vers une ou plusieurs figures individualisées, l'apparition des MIO**

La deuxième phase se déroule entre trois et six mois et s'intitule *orientation et les signaux dirigés vers une ou plusieurs figures individualisées*. Lors de cette étape, les comportements du nourrisson sont plus contrôlés. Le bébé commence à différencier les personnes qui lui sont familières et celles qui lui sont étrangères.

C'est lors de cette deuxième phase que commencent à se développer chez l'enfant, ce que Bowlby (1969) a décidé d'appeler les MIO. Il postule alors que le bébé peut adapter son comportement grâce aux événements qu'il a vécu et intériorisé grâce à sa mémoire procédurale. Ainsi, des modèles de relation se mettent en place, au gré des interactions que le bébé entretient avec les membres de son entourage. Ces modèles, qui s'intériorisent, aide notamment le bébé à comprendre le comportement des autres et donc à l'anticiper. Ces modèles ont donc une véritable influence sur le comportement du bébé avec ses figures d'attachement. Bowlby a nommé ces modèles : *modèle interne opérant* (MIO), il a emprunté ce terme (*Internal Working Model*) au psychologue Kenneth Craik (1943).

Ces modèles internes opérants apparaissent selon Bowlby à partir des 5 mois de vie du bébé. Pour en arriver à cette conclusion, il s'est inspiré des travaux de Piaget sur la permanence de l'objet (1947,1948). En effet, Piaget appelle *permanence de l'objet*, le fait que les enfants « *apprennent progressivement que les objets existent indépendamment de leurs actions et perceptions* » (Fréchette et Morissette, 2018). Ainsi, lorsqu'un objet présenté à l'enfant est enlevé, l'enfant va, à partir de cinq mois et donc du début de la construction de la permanence de l'objet, chercher l'objet qui a été enlevé. Avant cet apprentissage, l'enfant ne cherchait pas l'objet, car il ne se rendait pas compte de son existence à partir du moment où il quitte son champ de vision. Bowlby (1980) s'est donc intéressé à ces conclusions pour tenter de déterminer à quel moment, le bébé s'était construit une image mentale de sa figure d'attachement, déclenchant en lui, la recherche de sa figure lorsqu'elle disparaît. C'est cette conclusion qui explique la troisième phase du développement d'attachement débutant par la discrimination de la figure d'attachement et le phénomène du comportement de suivi différentiel explicité à la suite de ce développement.

**d) Troisième phase – Le maintien de la proximité avec une figure discriminée par les signaux et la locomotion**

La troisième phase a lieu de 6 à 9 mois jusqu'au début de la troisième année de l'enfant et s'intitule *maintien de la proximité avec une figure discriminée par les signaux et la locomotion*. Quatre phénomènes importants sont observés lors de cette phase : Le premier phénomène est *l'approche différentielle*, mais également le *comportement de suivi différentiel*, l'enfant se rapproche de la figure d'attachement lorsqu'elle est présente et la suit lorsqu'elle s'en va. Le deuxième phénomène est celui de la *base de sécurité*. A partir de six mois, le bébé peut explorer et ainsi s'éloigner de sa figure d'attachement jusqu'à une certaine distance. La distance avec la figure d'attachement se calcule par le sentiment de sécurité que l'enfant ressent. Lorsqu'il se trouve en situation de stress ou de peur, comme la rencontre d'une personne inconnue, il va se rapprocher de sa figure d'attachement, qui s'assimile alors à sa *base de sécurité*. Le troisième phénomène est le développement des *comportements corrigés quant au but*. L'enfant est capable d'adapter ses comportements en fonction de ces interactions avec ses parents. Il peut ainsi comprendre leurs attentes et communiquer avec eux. Ceci est possible par une intériorisation des comportements à exécuter pour obtenir ce qu'il souhaite de la figure d'attachement. Le dernier phénomène observé dans cette phase

est l'ensemble des comportements d'attachement mis en œuvre par l'enfant pour garder l'attention de sa figure d'attachement tels que les pleurs, les sourires et les vocalisations.

e) **Quatrième phase – « Le partenariat émergent »**

La quatrième phase se situe entre deux ans et demi/trois ans et quatre à cinq ans. Lors de cette période, sur le plan moteur, cognitif et langagier, l'enfant subit de nombreux changements. Avec le développement du langage, l'enfant a moins besoin de proximité avec la figure d'attachement (au sens de l'espace), il peut ainsi explorer plus facilement en se sentant protégé. Ce qui coïncide avec son développement moteur, l'enfant est désormais capable de contrôler lui-même la distance qui le sépare de sa figure d'attachement, afin d'explorer en se sentant en sécurité. Enfin, l'enfant est capable de se représenter mentalement la séparation, ce qui lui permet de mieux la gérer. Marvin et Britner (1999, *in* Guédénéy 2006) appelle cette phase le partenariat émergent.

B. La figure d'attachement

a) **Définition**

Les interactions répétées et continues dans le temps du nourrisson avec un adulte créent une relation d'attachement. L'adulte devenant ainsi la figure d'attachement. Elle a souvent été associée à la mère, mais tout adulte vers qui l'enfant dirigera ces comportements d'attachement et qui répondra à ces comportements peut devenir la figure d'attachement de l'enfant. La personne prodiguant le plus de soin et de réponses aux comportements d'attachement de l'enfant, deviendra la figure d'attachement « principale » de l'enfant, et d'autres adultes répondant aux sollicitations du bébé deviendront des figures d'attachement secondaires. Il existe donc une hiérarchie dans les figures d'attachement du bébé (Holmes, 1995, *in* Guédénéy, 2006).

b) **Le caregiving**

Bowlby (1988) appelle le *caregiving* tous les comportements de soins et d'affections prodigués par les parents vers l'enfant. Ce système de comportement, contrairement aux comportements d'attachement, est un système programmé, selon des facteurs culturels ; par exemple en lien avec l'histoire personnelle et les apprentissages de l'individu. Cassidy (1999,

in Dugravier, Guédenay, Mintz, 2006) décide de nommer « *caregiving system* » l'ensemble de ces comportements, ayant pour but de protéger et de prodiguer des soins à l'enfant lorsque l'adulte le sent en situation de détresse. Georges et Solomon (1996), les prédécesseurs de Cassidy, ont travaillé sur ce *caregiving system* et ont ainsi établis que pour protéger les enfants, il faut passer par l'étape d'avoir été protégé en tant qu'enfant. L'étude de cette transition : être protégé puis protéger l'autre ; permet de comprendre, entre autres, le développement de l'attachement chez l'enfant.

### C. L'évaluation de l'attachement chez le nourrisson

#### a) **La situation étrange**

Maintenant que la création du lien d'attachement et la figure d'attachement ont été clarifiées. Il s'agit désormais d'évaluer la relation d'attachement chez le nourrisson. La psychologue Mary Ainsworth et ses collaborateurs a mis au point la *situation étrange* (1978), comme méthode pour observer les comportements adoptés par les enfants pour utiliser leur *base sécurisante* en cas de stress. La situation étrange repose sur une expérience de séparation de l'enfant avec sa figure d'attachement et sur l'observation de ces réactions face au retour de la figure d'attachement. Elle a été menée sur des enfants de 12 à 18 mois et leurs mères. Les réactions des enfants sont observées sur huit étapes durant chacune trois minutes, pendant lesquelles l'enfant est laissé sans sa figure d'attachement, mais également découvre une personne étrangère. Grâce à ses observations, Mary Ainsworth a ainsi relevé trois différents types de comportements : l'attachement de type *sécurisant*, l'attachement de type *anxieux-évitant* et l'attachement de type *anxieux-ambivalent*. Mary Main et Judith Solomon ont ajouté, en 1990 un quatrième type de comportement : l'attachement *désorganisé-désorienté*.

#### b) **Les différentes relations d'attachement**

Les enfants qui ont développé un attachement de type *sécurisant* peuvent explorer leur environnement en présence de leur figure d'attachement et activent leur système d'attachement lors de son absence : ils montrent que la présence de leur figure d'attachement leur manque et pleurent lors de la séparation. A son retour, ils cherchent le contact avec la figure d'attachement et continuent ensuite sereinement son exploration. Ce lien d'attachement se développe lorsque le parent répond aux sollicitations et aux besoins de l'enfant.

Les enfants qui ont développé un attachement de type *anxieux-évitant* se concentrent sur leur

environnement, leurs jouets, sans se préoccuper de leur figure d'attachement. Ils ne pleurent pas lors de la séparation et lors des retrouvailles avec la figure d'attachement, ils l'évitent ou l'ignorent. L'enfant se concentre ainsi sur son environnement et ses jouets, car il sait que la figure d'attachement ne sera pas à même de répondre à ses besoins et à ses sollicitations. Ce lien d'attachement se développe ainsi, car le parent est insensible, voire rejetant aux sollicitations de l'enfant.

Les enfants qui ont développé un attachement de type *anxieux-ambivalent* se comportent de manière « exagérée » afin d'attirer l'attention de leur figure d'attachement, sans laquelle ils semblent en grande détresse. Ils ont développé une relation de dépendance à l'égard de leur figure d'attachement, mais ne parviennent pas à explorer en leur présence. Ce lien d'attachement se développe lorsque le parent répond à ses propres besoins avant de répondre à ceux de l'enfant ou lorsqu'il répond de manière instable aux besoins de l'enfant.

Enfin, les enfants qui ont développé un attachement de type *désorganisé-désorienté* ne savent pas comment réagir face à l'attention des parents ou éprouvent de la peur face aux tentatives d'approche de leur figure d'attachement. Leur figure d'attachement représente une contradiction entre un lieu de sécurité et une source de danger. Ce sont souvent les enfants issus de famille maltraitante qui développent ce genre de relation d'attachement. À partir de l'âge de trois à six ans, la relation d'attachement de type *désorganisé-désorienté* va se développer chez l'enfant. Il est alors capable de comprendre les attentes de ses parents et d'agir en conséquence. La relation de type *désorganisé-désorienté* engendre deux types de profils différents chez l'enfant : le profil *contrôlant punitif* et le profil *contrôlant attentionné*. Dans les deux cas, l'enfant va vouloir attirer l'attention de sa figure d'attachement. Dans le cas d'un profil *contrôlant punitif*, cela se traduira par des comportements hostiles et contraignant envers la figure d'attachement. Dans le cas d'un profil *contrôlant attentionné*, l'enfant va adopter un comportement pour divertir ses parents et va prendre soin d'eux. Ainsi, chaque enfant s'attache, construit une relation d'attachement, même si la figure d'attachement est maltraitante, négligente ou ne répond pas à ses besoins.

## **2. La place de l'affectivité dans la relation enseignant-élève**

### **A. Etude chronologique de la relation enseignant-élève**

#### **a) Les châtimets corporels : un héritage chrétien**

Afin de comprendre la relation qui lie l'enseignant à l'élève, il est important d'en faire l'historique chronologique. En effet, la relation enseignant-élève a subi de nombreuses modifications au cours du temps. Au Ve siècle avant J-C, les châtimets corporels sont banalisés et institutionnalisés depuis la naissance de l'école jusqu'à la fin de l'antiquité. Saint-Augustin et le concept de « péché originel » véhiculent une image très négative de l'enfant, imprégnée dans la pédagogie scolaire jusqu'au XIXe siècle. En effet, l'enfant est perçu comme naturellement pervers et ce défaut inné doit être corrigé. Pour le corriger, les châtimets corporels sont estimés nécessaires pour palier la qualité intrinsèque de l'enfant à être mauvais. Ainsi, corriger l'enfant par des châtimets corporels, c'est l'aimer et l'aider à le rendre meilleur. Cet héritage chrétien est encore en vigueur après l'établissement des écoles laïques en 1905, mais à partir du XVIIIe siècle, le regard sur l'enfant évolue (Caron, 2000).

#### **b) L'enfant n'est plus un adulte miniature**

Au XVIIIe siècle, la pédagogie progressive initiée par Rousseau dans l'Emile ou De l'éducation (1762) mentionne la nécessité de construire les apprentissages selon les besoins de l'enfant. Ainsi, l'élève est considéré comme un être unique, différent de ses pairs et les étapes de son évolution sont autant de critères à prendre en compte dans l'enseignement. L'enfant est envisagé sous un nouvel angle, il n'est plus considéré comme un petit adulte, mais comme un enfant avec ses spécificités et ses étapes de développement. Les châtimets corporels sont progressivement interdits, mais subsistent tout de même dans les écoles. Les familles sont également complices des châtimets corporels qui perdurent au sein de l'école (Caron, 2000). Les violences sexuelles contre les enfants, justifiées par leur perversion naturelle, par certains enseignants, sont révélées au grand jour lors de la deuxième moitié du XIXe siècle. Bouchard (2000) développe d'ailleurs l'idée que le tabou autour de l'affectivité dans la relation qui lie l'enseignant à l'élève serait issu de ces événements ; les châtimets corporels et sexuels envers les enfants auraient rendu tabou la discussion sur la relation affective qui peut lier un enseignant à son élève (Bouchard, 2000). L'enseignant doit aujourd'hui se limiter à la transmission de connaissances (Marcelli, 2000).

### **c) L'enfant et l'élève ont des droits**

Aujourd'hui, le regard sur l'enfant a considérablement évolué. Depuis la ratification par la France de la Convention des Nations unies, relative aux droits de l'enfant en 1990, les violences envers les enfants sont interdites que ce soit dans le domaine familial ou dans le domaine scolaire. On reconnaît ainsi que l'enfant et l'élève ont des droits.

On connaît même aujourd'hui le concept de « l'enfant roi ». Ce concept est apparu dans les années 60 alors que les mentalités évoluent au regard de l'éducation et de la liberté des enfants. En effet, certains parents, par soucis de respecter les droits des enfants, éprouvaient des difficultés à leur définir un cadre, des règles. Ce qui a eu pour conséquence l'apparition de ce concept d'« enfant-roi », où l'enfant est considéré et se considère comme tout-puissant, sans règles ni limites (Becker, 2005).

### **d) La relation éducative : atout contre le décrochage scolaire**

C'est par un souci d'expliquer les raisons du décrochage scolaire que les chercheurs se sont orientés vers la relation enseignant-élève, peu développé pour expliquer ce problème (Fortin, 2011). Ainsi, la relation enseignant-élève commence à être considérée comme un outil de motivation en parallèle à la relation pédagogique, et notamment le contrat didactique, pour garantir les apprentissages. On questionne alors la place de l'affectivité dans la relation enseignante, rendue tabou par l'histoire de l'enseignant et plus particulièrement par les châtiements corporels et violences sexuelles envers les élèves par les enseignants. Les enseignants ont pour objectif de transmettre des savoirs, mais la relation affective construite avec les élèves peut être un levier de motivation pour les apprentissages et serait donc complémentaire à la mission des enseignants. Il semble alors nécessaire de penser une relation enseignant-élève où la dimension affective trouve sa place. Elle est, en effet, nécessaire au développement de l'enfant et donc à ses apprentissages (Fortin, 2011).

### **B. La construction affective de l'enseignant dans la relation enseignant-élève**

Ainsi, la dimension affective est une variable de la relation enseignant-élève. En se situant du point de vue de l'enseignant, la relation affective qu'il entretient avec ses élèves peut être influencée par sa propre relation d'attachement (Kennedy, Kennedy, 2004).

### a) La relation d'attachement à l'âge adulte

Les travaux sur la relation d'attachement à l'âge adulte ont débuté dans le milieu des années 1980 (Guédeney, 2006). Plusieurs déclencheurs peuvent développer le système d'attachement chez l'adulte, comme la perte ou la séparation de la figure d'attachement (Mikulincer et coll., 2002 in Guédeney, 2006). De plus, Bowlby (1969) remarque que chez l'adulte, la notion de réciprocité affecte le phénomène de base de sécurité à l'âge adulte. En effet, l'adulte considère l'autre comme sa figure d'attachement et réciproquement, par exemple dans le cas d'un couple. A l'âge adulte, la relation d'attachement dans le couple se déroule également en plusieurs étapes (Zeifman et Hazan, 1997). La première étape est le *pré-attachement*, lors de cette étape, il n'y a pas encore de relation d'attachement, qui se développera si le but de la relation dépasse l'attrait sexuel. La deuxième étape est l'*attachement en voie de constitution*, c'est la phase où l'adulte cherche la sécurité chez son partenaire au-delà de la satisfaction sexuelle. La troisième étape est le *lien d'attachement*, lors de cette étape, le partenaire est complètement associé à la sécurité et les émotions prennent le pas sur la sexualité. Enfin, l'étape de *partenariat corrigé quant au but*, le lien d'attachement est équilibré avec le système exploratoire et les attitudes servant à développer la relation d'attachement deviennent moins importants.

De plus, les chercheurs se sont interrogés sur la transmission de la relation d'attachement construite pendant l'enfance. Evoqués plus tôt dans ce dossier, le modèle interne opérant (MIO) évolue avec l'âge et déforme les informations perçues pour se conformer à leur propre représentation. Main, Kaplan et Cassidy (1985) ont étudié le fonctionnement de la transmission intergénérationnelle de la relation d'attachement ; ils mettent ainsi en évidence que ce sont les représentations des expériences vécues dans l'enfance qui déterminent le comportement des parents. Ces expériences auraient également un impact sur les attentes que l'adulte aurait envers son partenaire (Owens, Crowell, Pan et al., 1995).

Il existe également la transmission intergénérationnelle. En effet, un adulte ayant acquis un certain nombre de MIO, s'est construit des mécanismes, comme l'exclusion du sentiment de rejet. Ne sachant plus ce que ce sentiment provoque, il ne peut pas comprendre ce que l'enfant peut ressentir lorsqu'il se sent rejeté et transmet, indirectement, ses propres défenses construites lors de son enfance. Cette transmission intergénérationnelle peut tout de même être évité lorsque l'adulte a conscience de ces biais affectifs et remet alors en question ses modes de fonctionnement au sein des relations qu'il a construit.

## b) L'Adult Attachment Interview

George, Kaplan et Main (1996) ont mis en évidence que la principale figure d'attachement chez l'adulte était un(e) ami(e) ou le partenaire amoureux. Pour ce faire, ils ont mis en place le test *Adult Attachment Interview (AAI)*. Le test *AAI* repose sur un entretien d'une heure, où il sera demandé aux répondants, « *de décrire et d'évaluer les relations d'attachement de l'enfance, la perte de figures d'attachement, la séparation et les effets de ces expériences sur son développement et sur sa propre personnalité* » (Main, 1998, p. 20). Ils sont ainsi amenés à définir leur relation d'attachement et le rapport avec leurs parents. La durée de l'entretien permet aux interrogés de se contredire et ainsi permettre aux chercheurs d'analyser leurs comportements. Ce test permet ainsi de mettre en évidence le *modèle interne opérant* de l'adulte dans la relation parent-enfant.

L'entretien *Adult Attachment Interview (AAI)* a mis en évidence quatre différents types de comportements de l'adulte dans sa relation d'attachement que l'on peut associer théoriquement avec les comportements d'attachement de l'enfant. Ainsi, l'adulte ayant développé une relation d'attachement de type *sécurisant-autonome* (lié à la relation d'attachement de type *sécurisant* chez l'enfant) décrit ses expériences d'attachement (qu'elles soient positives ou négatives) de manière cohérente. L'adulte ayant développé une relation d'attachement de type *détaché* décrit sa figure d'attachement de manière positive ou normative, mais certains souvenirs contredisent ses propos. Il décrit ses expériences négatives comme n'ayant eu aucun impact et il présente des difficultés à se rappeler de son enfance. On peut lier ce comportement à un bébé qui a une relation de type *anxieux-évitant*. L'adulte ayant développé une relation d'attachement de type *préoccupé* semble parfois en colère ou bouleversé lors du récit de ses expériences. Il a parfois du mal à formuler des phrases cohérentes. Ce type de comportement correspond au comportement de la relation d'attachement du type *anxieux-ambivalent*. Enfin, le dernier type de comportement du bébé ayant développé une relation d'attachement de type *désorganisé-désorienté* est lié à la relation d'attachement de l'adulte *non-résolu-désorganisé*. L'adulte présente alors des problèmes de raisonnement et de grandes difficultés à être cohérent dans son discours. Il existe une dernière catégorie, regroupant les *inclassables* alternant entre l'entretien de type *détaché* et *préoccupé*, qui sont incompatibles. Les catégories *détachée*, *sécurisée-autonome* et *préoccupée* ont été prouvées stables pendant une durée allant d'un à quinze mois (Main, 1998).

### c) L'attachement à l'école

L'attachement à l'école a déjà été abordé par Anne-Sophie Barbey-Mintz (2015) sous l'angle de l'élève et son rapport à l'attachement à l'école. Ainsi, l'école peut activer la relation d'attachement de l'élève, qui a alors besoin de sa figure d'attachement. Cela peut se manifester lors de difficultés à surmonter pendant les apprentissages ou lors d'interaction avec d'autres individus. Une fois ces conditions réunies, le système d'attachement de l'enfant s'active, il a besoin de retrouver sa figure d'attachement, sa *base de sécurité*. La relation qui lie l'enseignant à l'élève peut donc être un facteur influençant la relation d'attachement de l'élève avec son parent à l'école. Du côté de l'enseignant, il peut représenter, pour l'enfant, une figure d'attachement secondaire, répondant à ses besoins d'une base de sécurité pour explorer dans le contexte scolaire. (Van Ijzendoorn et coll. 1992 in Barbey-Mintz, 2015).

Riley (2011 in Barbey-Mintz, 2015) postule que l'enseignant ayant développé un attachement de type *évitant* ne va pas savoir répondre aux besoins d'un enfant qui présente une relation d'attachement *insécure-ambivalent*. Ainsi, la relation d'attachement de l'enseignant serait un facteur dans la relation qui lie l'enseignant à l'élève.

Il s'agit désormais de se placer du côté de l'enseignant pour déterminer la relation d'attachement qu'il entretient avec son parent et de quelle manière la relation d'attachement enseignant-élève pourrait interagir avec la relation d'attachement de l'enseignant avec son parent.

### **III. PROBLEMATIQUE**

La théorie de l'attachement est une théorie au cœur des relations personnelles d'un individu. L'affectivité dans la relation enseignant-élève est remise à l'honneur par les récentes recherches. (Fortin, 2011). On peut donc se demander si du côté enseignant, la relation d'attachement qu'il a développé avec ses propres parents influe la relation enseignant-élève, et de quelle manière.

La problématique de ce projet de mémoire est donc la suivante : Quel lien peut-on établir entre la relation d'attachement de l'enseignant et la relation enseignant-élève ? La relation d'attachement de l'enseignant influence-t-elle la relation de l'enseignant avec ses élèves ?

Pour répondre à cette question, il sera nécessaire de contrôler les autres facteurs pouvant entrer en jeu. Les variables dépendantes de cette recherche sont donc la relation d'attachement de l'enseignant avec son parent, ainsi que la relation qui lie l'enseignant avec un élève de sa classe. Les variables indépendantes retenues pour cette collecte de données sont l'âge et le sexe de l'enfant.

Pour répondre à cette problématique, il sera donc nécessaire de définir le type d'attachement de l'enseignant et le type de relations affectives qu'il entretient avec ses élèves afin d'établir des liens entre ces deux types de relations.

Les réponses à ces questions vont ainsi permettre de réfléchir sur la relation enseignant-élève, qui est un des sujets au cœur de la gestion de classe et de l'enseignement. Les réponses apportées par ce travail de recherche permettront ainsi de réfléchir, sous l'angle de la théorie d'attachement, sur la relation enseignant-élève en fonction du type d'attachement développé par l'enseignant et apportera un nouvel angle d'introspection sur le comportement à adopter en tant que professeur des écoles.

## IV. METHODOLOGIE

### 1. Terrain et échantillon

Le terrain pour ces recherches sera le domaine scolaire et plus particulièrement les professeurs des écoles enseignants dans le primaire.

L'échantillon est composé de 19 enseignants du cycle 2 ayant acceptés de répondre à ce questionnaire, sans distinction préalable de genre ou d'expérience.

### 2. Méthode de collecte de données

La collecte de données se déroulera grâce à deux outils distincts : le premier est un questionnaire servant à évaluer la relation enseignant-élève et le deuxième outil est un questionnaire permettant d'évaluer la relation d'attachement de l'enseignant avec son parent. Les enseignants participant à cette étude devront ainsi répondre aux deux questionnaires dans cet ordre pour minimiser les biais, qui seront développés à la fin de ce chapitre.

Ainsi, le premier questionnaire permettant d'évaluer la relation d'attachement de l'enseignant est le *Relationship Scales Questionnaire* (RSQ) (Annexe 1). Ce questionnaire a été élaboré par Griffin et Bartholomew (Guédénéy, Fermanian, Bifulco, 2009). Ce questionnaire est un auto-questionnaire, c'est-à-dire que la personne souhaitant répondre à l'enquête, le fait de manière individuelle.

Le questionnaire est composé de 30 items, qui ont été élaborés à partir du *Relationship Questionnaire* et de l'*Adult Attachment Scale* de Collins et Read. Les 17 items spécifiques au RSQ définissent quatre relations d'attachement : l'attachement de type sécurisant, l'attachement de type craintif, l'attachement de type préoccupé et l'attachement de type détaché. Ce questionnaire est particulièrement adapté à ce mémoire de recherche, car il a été construit sur la base des modèles internes opérants, utilisés par Bowlby dans sa théorie de l'attachement. De plus, cet auto-questionnaire offre une « mesure continue pour chaque prototype d'attachement » (Guédénéy, Fermanian, Bifulco, 2009, p.71), ce qui permet de nuancer les résultats.

Le deuxième questionnaire vise à évaluer la relation enseignant-élève.

Il s'agit du Student Teacher Relationship Scale (STRS) élaboré par Pianta (Annexe 2). Cet auto-questionnaire sert à mesurer la perception de l'enseignant sur sa relation avec un élève en particulier. Il se base sur trois critères, grâce auxquels il évalue la relation de l'enseignant avec l'élève : le conflit, la proximité et la dépendance. Il mesure également la qualité globale de la relation enseignant-élève. Ce questionnaire peut être utilisé avec des enfants âgés de 4 à 8 ans, ce qui justifie l'attribution de ce questionnaire à des professeurs des écoles enseignants en cycle 2.

Le questionnaire partagé aux individus interrogés débute donc par des questions générales sur le sexe de l'enseignant et de la classe enseignée, ainsi que le sexe de l'enfant et son âge. Le STRS est le premier questionnaire soumis à la personne interrogée puis le RSQ. En répondant au STRS, l'enseignant doit autoévaluer sa relation avec un élève de sa classe. Pour rester en adéquation avec la problématique de ce mémoire, on demande aux personnes interrogées de choisir un élève typique, ne posant pas de problèmes particuliers dans la classe. (Annexe 3)

### **3. Méthode d'analyse**

Les données recueillies par ces deux questionnaires sont des données quantitatives. Les notices d'utilisation fournies par les élaborateurs des questionnaires nous permettent d'analyser les résultats des questionnaires selon des protocoles bien précis. Ces notices d'utilisation sont donc croisées avec un tableau regroupant les données recueillies par le questionnaire envoyé et rempli par les individus. La lecture des résultats sera détaillée dans le chapitre suivant de ce mémoire. Le traitement des données se fera de manière qualitative pour permettre une meilleure exploitation des données et une lecture des zones critiques dans le questionnaire STRS.

Pour le questionnaire STRS, les différentes questions s'inscrivent dans trois catégories « conflit », « proximité » et « dépendance ». Les réponses sont ainsi additionnées afin d'obtenir un score total dans chaque catégorie. De plus, une formule est donnée afin de calculer le score total du questionnaire permettant une évaluation globale de la relation enseignant-élève :  $(72 - \text{score « conflit »}) + \text{score « proximité »} + (30 - \text{score « dépendance »}) = \text{score total}$ .

A ces scores sont associés des pourcentages, retranscrit dans un graphique permettant une vue d'ensemble de la relation enseignant-élève. Les zones grisées sur le graphique

démontrent une zone critique.

Pour le questionnaire RSQ, les 17 items du RSQ concernant les quatre types d'attachement sont remplis dans un tableau puis un calcul de moyenne permet de mettre en évidence l'appartenance d'un individu avec un ou plusieurs types d'attachement.

#### **4. Procédure de contrôle**

Les biais possibles lors de l'administration d'un questionnaire sont relatifs à l'influence de l'expérimentateur, les attentes de la personne interrogée sur le sujet et la fluctuation de l'instrument de mesure (Ducreux E., 2004).

Afin de ne pas influencer la personne interrogée, ce questionnaire ne comporte aucune autre information personnelle sur l'expérimentateur, mis à part la raison universitaire de cette collecte de données.

La consigne donnée aux individus interrogés ne mentionne pas la théorie de la relation d'attachement de Bowlby, ni l'intitulé des deux questionnaires proposés, afin de ne pas influencer les réponses des personnes interrogées. Cela permet de limiter les attentes de la personne interrogée.

Le questionnaire a été transmis par voie numérique et permet donc d'être facilement accessible et permet à la personne interrogée d'y répondre quand elle le souhaite. On tente ainsi de limiter l'influence des états de la personne interrogée, comme la fatigue ou l'ennui (Ducreux E., 2004, p.9).

La réponse au questionnaire ne demande pas de renseigner d'informations personnelles permettant l'identification de la personne interrogée, on garantit ici l'anonymat et la confidentialité des données récoltés. Ces mesures permettent de limiter le biais de « désirabilité sociale » (Ducreux, E., 2004, p. 15).

Enfin, la consigne devra être claire et sans ambiguïté, car l'expérimentateur ne peut transmettre d'autres informations pour compléter sa compréhension.

## V. RESULTATS

### 1. **Caractéristiques de l'échantillon d'étude**

Les graphiques reprenant les informations détaillées ci-dessous se trouvent dans en annexe de ce dossier.

#### A. Les enseignants

Sur les dix-neuf personnes interrogées, dix-huit personnes sont des femmes et une personne est un homme.

Concernant les classes représentées, il y a un enseignant de CP, six enseignants de CE1 et huit enseignants de CE2. Il y a également des enseignants de multi-niveaux : un enseignant de CP/CE1, deux enseignants de CE1/CE2 et un enseignant de CP/CE1/CE2.

#### B. Les élèves

Pour répondre au questionnaire, les individus ont dû choisir un élève de leur classe. Neuf enseignants ont choisi un garçon et dix enseignants ont choisi une fille.

Enfin, les enfants concernés par le questionnaire sont âgés entre 6 et 8 ans. On relève ainsi deux enfants âgés de 6 ans, cinq enfants âgés de 7 ans et douze enfants de 8 ans.

### 2. **Analyse qualitative des individus**

On choisit ici de lire les données récoltées de manière qualitative afin d'analyser pour chaque individu dans cet ordre : la relation d'attachement avec son parent, la relation qui le lie à son élève et le lien entre les deux. Les graphiques reprenant les données collectées se trouvent en annexe de ce mémoire. Pour des raisons pratiques, on attribue aux individus un numéro entre 1 et 19 pour y associer les données récoltées.

L'individu 1 a obtenu un score du prototype sécure de 3,6, un score du prototype craintif de 3, un score du prototype préoccupé de 3,3 et un score du prototype détaché de 2,4.

Le pourcentage « conflit » dans sa relation qui le lie à son élève est de 60 %, le pourcentage « proximité » est de 19 %, le pourcentage « dépendance » est de 50% et le pourcentage évaluant la relation enseignant-élève dans sa globalité est de 29 %.

La relation d'attachement de l'individu 1 avec son parent est donc principalement de type sécurisant et préoccupé. Il a développé une relation avec son élève qui est dans une zone critique au niveau de la proximité, la dépendance est équilibrée. Son score total et la dimension « conflit » de sa relation sont également proches des zones critiques.

L'individu 2 a obtenu un score du prototype sécure de 3,6, un score du prototype craintif de 2,5, un score du prototype préoccupé de 2,7 et un score du prototype détaché de 3,6.

Le pourcentage « conflit » dans sa relation qui le lie à son élève est de 47 %, le pourcentage « proximité » est de 27 %, le pourcentage « dépendance » est de 10 % et le pourcentage évaluant la relation enseignant-élève dans sa globalité est de 52 %.

La relation d'attachement de l'individu 2 avec son parent est donc principalement de type sécurisant et détaché. Il a développé une relation avec son élève qui est peu dépendante et sa proximité est proche de la zone critique. Son score global et la dimension « conflit » de sa relation sont équilibrés.

L'individu 3 a obtenu un score du prototype sécure de 3, un score du prototype craintif de 2,5, un score du prototype préoccupé de 1,3 et un score du prototype détaché de 3.

Le pourcentage « conflit » dans sa relation qui le lie à son élève est de 45 %, le pourcentage « proximité » est de 22 %, le pourcentage « dépendance » est de 15 % et le pourcentage évaluant la relation enseignant-élève dans sa globalité est de 48 %.

La relation d'attachement de l'individu 3 avec son parent est donc principalement de type sécurisant et détaché. Il a développé une relation avec son élève qui est peu dépendante et sa proximité est dans la zone critique. Son score global et la dimension « conflit » de sa relation sont équilibrés.

L'individu 4 a obtenu un score du prototype sécure de 3,2, un score du prototype craintif de 2,8, un score du prototype préoccupé de 3 et un score du prototype détaché de 3,2.

Le pourcentage « conflit » dans sa relation qui le lie à son élève est de 70 %, le pourcentage « proximité » est de 20 %, le pourcentage « dépendance » est de 15 % et le pourcentage évaluant la relation enseignant-élève dans sa globalité est de 35 %.

La relation d'attachement de l'individu 4 avec son parent est donc principalement de type sécurisant et détaché. Il a développé une relation avec son élève qui est peu dépendante et sa proximité est dans la zone critique. Son score global et la dimension « conflit » de sa relation sont proches de la zone critique.

L'individu 5 a obtenu un score du prototype sécure de 4, un score du prototype craintif de 3, un score du prototype préoccupé de 2,3 et un score du prototype détaché de 3,8.

Le pourcentage « conflit » dans sa relation qui le lie à son élève est de 60 %, le pourcentage

« proximité » est de 45 %, le pourcentage « dépendance » est de 97 % et le pourcentage évaluant la relation enseignant-élève dans sa globalité est de 25 %.

La relation d'attachement de l'individu 5 avec son parent est donc principalement de type sécurisant et détaché. Il a développé une relation avec son élève qui est hautement dépendante, la dimension « conflit » est proche de la zone critique et le score global est au bord de la zone critique. La proximité de la relation est équilibrée.

L'individu 6 a obtenu un score du prototype sécure de 2,2, un score du prototype craintif de 2,8, un score du prototype préoccupé de 2 et un score du prototype détaché de 3,8.

Le pourcentage « conflit » dans sa relation qui le lie à son élève est de 50 %, le pourcentage « proximité » est de 22 %, le pourcentage « dépendance » est de 15 % et le pourcentage évaluant la relation enseignant-élève dans sa globalité est de 43 %.

La relation d'attachement de l'individu 6 avec son parent est donc principalement de type détaché. Il a développé une relation avec son élève qui est peu dépendante et sa proximité est dans la zone critique. Son score global et la dimension « conflit » sont équilibrés.

L'individu 7 a obtenu un score du prototype sécure de 3,4, un score du prototype craintif de 2,8, un score du prototype préoccupé de 3,7 et un score du prototype détaché de 3,4.

Le pourcentage « conflit » dans sa relation qui le lie à son élève est de 40 %, le pourcentage « proximité » est de 15 %, le pourcentage « dépendance » est de 15 % et le pourcentage évaluant la relation enseignant-élève dans sa globalité est de 47 %.

La relation d'attachement de l'individu 8 est donc principalement de type sécurisant, mais également préoccupé et détaché. Il a développé une relation avec son élève peu dépendante et sa proximité est dans la zone critique. Son score global et la dimension « conflit » sont équilibrés.

L'individu 8 a obtenu un score du prototype sécure de 2, un score du prototype craintif de 4,3, un score du prototype préoccupé de 2,7 et un score du prototype détaché de 4,6.

Le pourcentage « conflit » dans sa relation qui le lie à son élève est de 30 %, le pourcentage « proximité » est de 20 %, le pourcentage « dépendance » est de 25 % et le pourcentage évaluant la relation enseignant-élève dans sa globalité est de 50 %.

La relation d'attachement de l'individu 8 est donc principalement de type détaché et craintif. Il a développé une relation peu dépendante et peu conflictuelle avec son élève et sa proximité

est dans la zone critique. Son score global est équilibré.

L'individu 9 a obtenu un score du prototype sécure de 3,2, un score du prototype craintif de 2,8, un score du prototype préoccupé de 1,3 et un score du prototype détaché de 1,8.

Le pourcentage « conflit » dans sa relation qui le lie à son élève est de 35 %, le pourcentage « proximité » est de 22 %, le pourcentage « dépendance » est de 1 % et le pourcentage évaluant la relation enseignant-élève dans sa globalité est de 57%.

La relation d'attachement de l'individu 9 avec son parent est donc principalement de type sécurisant et craintif. Il a développé une relation très peu dépendante avec son élève, la proximité est dans la zone critique. Le score global et la dimension conflictuelle sont équilibrés.

L'individu 10 a obtenu un score du prototype sécure de 2, un score du prototype craintif de 3,3, un score du prototype préoccupé de 2 et un score du prototype détaché de 3,4.

Le pourcentage « conflit » dans sa relation qui le lie à son élève est de 30 %, le pourcentage « proximité » est de 10 %, le pourcentage « dépendance » est de 25 % et le pourcentage évaluant la relation enseignant-élève dans sa globalité est de 40 %.

La relation d'attachement de l'individu 10 avec son parent est donc principalement de type détaché et craintif. Il a développé une relation peu dépendante et peu conflictuelle avec son élève. La proximité est dans la zone critique et le score global est équilibré.

L'individu 11 a obtenu un score du prototype sécure de 3, un score du prototype craintif de 3, un score du prototype préoccupé de 3 et un score du prototype détaché de 4,4.

Le pourcentage « conflit » dans sa relation qui le lie à son élève est de 40 %, le pourcentage « proximité » est de 13 %, le pourcentage « dépendance » est de 45 % et le pourcentage évaluant la relation enseignant-élève dans sa globalité est de 37 %.

La relation d'attachement de l'individu 11 avec son parent est donc principalement de type détaché. Il a développé une relation avec son élève où la dépendance et le conflit sont équilibrés, le score global est proche de la zone critique et la proximité est dans la zone critique.

L'individu 12 a obtenu un score du prototype sécure de 2,8, un score du prototype craintif de 3,8, un score du prototype préoccupé de 2,7 et un score du prototype détaché de 3,4.

Le pourcentage « conflit » dans sa relation qui le lie à son élève est de 40 %, le pourcentage « proximité » est de 5 %, le pourcentage « dépendance » est de 35 % et le pourcentage évaluant la relation enseignant-élève dans sa globalité est de 27 %.

La relation d'attachement de l'individu 12 avec son parent est donc principalement de type craintif et détaché. Il a développé une relation peu dépendante avec son élève. La dimension « conflit » est équilibrée et la proximité est basse et dans la zone critique. La relation globale est proche de la zone critique.

L'individu 13 a obtenu un score du prototype sécure de 4, un score du prototype craintif de 3, un score du prototype préoccupé de 4 et un score du prototype détaché de 2,6.

Le pourcentage « conflit » dans sa relation qui le lie à son élève est de 40 %, le pourcentage « proximité » est de 40 %, le pourcentage « dépendance » est de 10 % et le pourcentage évaluant la relation enseignant-élève dans sa globalité est de 70 %.

La relation d'attachement de l'individu 13 avec son parent est donc principalement de type sécurisant et préoccupé. Il a développé une relation peu dépendante avec son élève. La dimension « conflit » est équilibrée et la proximité est proche de la zone critique. La relation globale obtient un score élevé.

L'individu 14 a obtenu un score du prototype sécure de 3,8, un score du prototype craintif de 3,5, un score du prototype préoccupé de 3 et un score du prototype détaché de 2,8.

Le pourcentage « conflit » dans sa relation qui le lie à son élève est de 47 %, le pourcentage « proximité » est de 70 %, le pourcentage « dépendance » est de 75 % et le pourcentage évaluant la relation enseignant-élève dans sa globalité est de 57 %.

La relation d'attachement de l'individu 14 avec son parent est donc principalement de type sécurisant et craintif. Il a développé une relation proche avec son élève. Le conflit est équilibré et la dépendance au bord de la zone critique. La relation globale est équilibrée.

L'individu 15 a obtenu un score du prototype sécure de 3,4, un score du prototype craintif de 3, un score du prototype préoccupé de 2,3 et un score du prototype détaché de 3.

Le pourcentage « conflit » dans sa relation qui le lie à son élève est de 50 %, le pourcentage « proximité » est de 19 %, le pourcentage « dépendance » est de 92 % et le pourcentage évaluant la relation enseignant-élève dans sa globalité est de 25 %.

La relation d'attachement de l'individu 15 avec son parent est donc principalement de type

sécurisant, détaché et craintif. Il a développé une relation hautement dépendante avec son élève. La dimension « conflit » est équilibrée et la proximité est dans la zone critique. La relation globale est au bord de la zone critique.

L'individu 16 a obtenu un score du prototype sécure de 2,8, un score du prototype craintif de 3,3, un score du prototype préoccupé de 2 et un score du prototype détaché de 3.

Le pourcentage « conflit » dans sa relation qui le lie à son élève est de 55 %, le pourcentage « proximité » est de 8 %, le pourcentage « dépendance » est de 15 % et le pourcentage évaluant la relation enseignant-élève dans sa globalité est de 32 %.

La relation d'attachement de l'individu 16 avec son parent est donc principalement de type craintif et détaché. Il a développé une relation peu dépendante avec son élève. La proximité est dans la zone critique et la dimension « conflit » est proche de la zone critique. La relation globale est proche de la zone critique.

L'individu 17 a obtenu un score du prototype sécure de 4,2, un score du prototype craintif de 2,3, un score du prototype préoccupé de 4,3 et un score du prototype détaché de 2,4.

Le pourcentage « conflit » dans sa relation qui le lie à son élève est de 30 %, le pourcentage « proximité » est de 13 %, le pourcentage « dépendance » est de 15 % et le pourcentage évaluant la relation enseignant-élève dans sa globalité est de 47 %.

La relation d'attachement de l'individu 17 avec son parent est donc principalement de type préoccupé et sécurisant. Il a développé une relation peu dépendante avec son élève, la dimension « conflit » et la relation globale sont équilibrées. La proximité est dans la zone critique.

L'individu 18 a obtenu un score du prototype sécure de 2,6, un score du prototype craintif de 4,5, un score du prototype préoccupé de 1,7 et un score du prototype détaché de 3,8.

Le pourcentage « conflit » dans sa relation qui le lie à son élève est de 40 %, le pourcentage « proximité » est de 30 %, le pourcentage « dépendance » est de 10 % et le pourcentage évaluant la relation enseignant-élève dans sa globalité est de 60 %.

La relation d'attachement de l'individu 18 est principalement de type craintif et détaché. Il a développé une relation peu dépendante avec son élève. La dimension « conflit » et la relation globale sont équilibrées. La proximité est proche de la zone critique.

L'individu 19 a obtenu un score du prototype sécure de 3, un score du prototype craintif de 3, un score du prototype préoccupé de 2 et un score du prototype détaché de 3,8.

Le pourcentage « conflit » dans sa relation qui le lie à son élève est de 47 %, le pourcentage « proximité » est de 25 %, le pourcentage « dépendance » est de 40 % et le pourcentage évaluant la relation enseignant-élève dans sa globalité est de 43 %.

La relation d'attachement de l'individu 19 est donc principalement de type détaché. Il a développé une relation où la dépendance, le conflit et la relation globale sont équilibrés. La proximité est proche de la zone critique.

## **VI. ANALYSE**

Dans cette partie, nous analyserons les données récoltées au prisme de l'apport de la recherche explicité dans la première partie théorique de ce mémoire.

La problématique posée au début de ce mémoire est donc de déterminer si un lien entre la relation d'attachement de l'enseignant avec son parent et la relation enseignant-élève existe et comment la relation d'attachement de l'enseignant avec son parent influence t'elle la relation qui lie ce même enseignant avec son élève.

Les données récoltées permettent de mettre en avant plusieurs groupes dont on analysera conjointement la relation d'attachement avec la relation enseignant-élève afin d'observer ou non des liens. Les six groupes ont donc été composé par le type de relation d'attachement principal lors de la collecte des résultats.

### **1. Les relations de type détaché**

Les individus 6, 11 et 19 ont montré une relation d'attachement avec leur parent principalement de type détaché. Les personnes ayant développé ce type d'attachement n'attendent rien de l'autre et ont une valeur de soi positive, qu'ils attribuent uniquement à soi (Guédeney, Fermanian, Bifulco, 2009). L'*Adult Attachment Interview* (AAI) de George, Kaplan et Main (1996) associe l'attachement de type détaché chez l'adulte à la relation d'attachement de type anxieux-évitant chez l'enfant. Ce type d'attachement se manifeste par une absence de considération de la figure d'attachement par l'enfant, il l'évite voire l'ignore. On peut alors ici émettre l'hypothèse que la relation de type détachée se traduit pour ces trois individus par leur faible proximité avec leurs élèves respectifs. En effet, les enseignants n'ayant pas d'attentes envers les élèves, ils ne construisent pas de relation proche avec eux. Ce qui laisse également penser que le faible taux de dépendance de la relation enseignant-élève est dû à l'absence d'attentes et d'attention que l'enseignant peut avoir vis à vis de ces élèves.

### **2. Les relations de type sécurisant – détaché**

La particularité de ce groupe est ici la proximité entre les deux types d'attachement sécurisant et détaché. En effet, les individus 2,3 et 4 ont montré une appartenance égale entre la relation de type sécurisante et la relation de type détachée, alors que l'individu 5 est dans

une relation d'attachement d'abord de type sécurisant puis détaché. L'attachement de type sécurisant se traduit par un modèle de soi, de sa valeur et de son importance pour les autres positifs. Les personnes ayant développé une relation d'attachement de type sécurisant se sentent acceptées par l'autre et le voit comme disponible et prêt à l'aider (Guédeney, Fermanian, Bifulco, 2009). La relation d'attachement de type sécurisant renvoie à la relation d'attachement sécurisant chez l'enfant, d'après l'AAI de George, Kaplan et Main (1996). L'enfant ayant développé une relation d'attachement de type sécurisant manifeste sa détresse lors de la séparation avec la figure d'attachement et explore sereinement à son retour.

Au sein de ce groupe, deux types de relations entre l'enseignant et l'élève différentes semblent émerger. Les individus 2, 3 et 4 ont tous une proximité avec leurs élèves dans ou proche de la zone critique et une relation très peu dépendante avec leurs élèves, ce qui rejoint les conjectures énoncées dans le paragraphe précédent au regard de la relation de type détaché, mais ne correspond pas à la description du type sécurisant.

Le deuxième profil est plus nuancé, car l'individu 5 est celui avec la relation légèrement plus sécurisante que détachée et il a développé une proximité moyenne dans sa relation avec son élève, mais a développé une relation très dépendante avec celui-ci. En effet, le score est de 97, soit presque la plus haute donnée récoltée. On peut émettre l'hypothèse que l'attachement de type sécurisant est ici retrouvé dans la dépendance de l'enseignant et de l'élève.

### **3. Les relations de type sécurisant – craintif**

Les individus 9 et 14 ont tous les deux montrés une relation d'attachement principalement de type sécurisant et craintif avec leur parent. Les personnes ayant développés une relation d'attachement de type craintif ne possèdent pas une image positive de soi et perçoivent les autres comme indisponibles et non-bienveillants (Guédeney, Fermanian, Bifulco, 2009). Cette relation de type craintif semble en opposition avec la relation de type sécurisante qui, au contraire, considère soi et l'autre de manière plus positive.

Ainsi, les individus 9 et 14 ont montré deux types de relation enseignant-élève différent. L'individu 9 a développé une relation peu proche et très peu dépendante avec son élève, mais un score total qui démontre une bonne relation entre l'enseignant et l'élève. On peut émettre l'hypothèse suivante : la dualité de ce profil craintif – sécurisant se retrouve dans les données récoltées. En effet, on peut interpréter les résultats comme une relation peu proche et peu dépendante dû à une relation d'attachement où l'enseignant craint les autres, mais une bonne

relation en général avec l'autre dû à la face sécurisante de sa relation d'attachement avec son parent.

L'individu 11 a quant à lui développé une relation très dépendante avec son élève puisque son score se trouve au bord de la zone critique du facteur « dépendance ». Il a également développé une bonne proximité avec son élève ce qui peut être interprété comme la traduction de la relation de type sécurisante, où l'enseignant fait confiance à l'autre et peut donc construire une relation proche avec celui-ci.

#### **4. Les relations de type craintif – détaché et détaché – craintif**

On distinguera ici les individus 12, 16 et 18, ayant des relations d'attachement principalement de type craintif, mais également de type détaché et l'individu 8, qui a une relation d'attachement avec son parent principalement de type détaché, mais également de type craintif. Le type craintif et le type détaché se rejoignent concernant les attentes envers autrui, mais diffèrent sur la perception de soi.

Les individus 12, 16 et 18 ont donc une relation d'attachement principalement de type craintif et de type détaché. Les résultats montrent une proximité faible avec leurs élèves, ce qui peut être interprété par le manque d'attentes vis-à-vis de l'autre. Une relation proche ne peut se construire si l'enseignant n'attend rien de l'autre. La dépendance est relativement faible chez les trois individus, ce qui rejoint les caractéristiques du type craintif et détaché. Le score total de la relation enseignant-élève est plutôt bas chez les individus 12 et 16, ce qui peut être compris comme une relation qui n'est pas nécessairement construite et entretenue, car l'enseignant n'a aucune attente vis-à-vis de l'autre.

L'individu 8 a une relation d'attachement principalement de type détaché, mais également du type craintif, ce qui peut expliquer une relation peu proche et peu dépendante de l'enseignant avec son élève.

#### **5. Les relations de type sécurisant – préoccupé et préoccupé – sécurisant**

On distinguera ici la relation d'attachement principalement de type sécurisant, mais également de type préoccupé de l'individu 13, des relations d'attachement de type préoccupé et sécurisant des individus 1 et 17. Les personnes ayant développé un attachement de type préoccupé attendent des réponses positives de l'autre, mais craignent que ces réponses ne soient pas suffisamment rassurantes ou réconfortantes. Ces personnes ont le sentiment

d'avoir peu ou pas valeur pour l'autre (Guédénéy, Fermanian, Bifulco, 2009). D'après l'AAI, ce type de relation d'attachement renvoie à la relation d'attachement de type anxieux-ambivalent chez l'enfant, ce qui traduit d'une relation de dépendance avec la figure d'attachement.

On peut ainsi interpréter la relation enseignant-élève de l'individu 1 comme pertinente avec cette description, car le score de dépendance est moyennement élevé mais également plus conflictuel. Ce qui peut être interprété comme un moyen d'attirer l'attention, comme l'enfant pour attirer sa figure d'attachement. L'individu 17 ne semble pas correspondre à une relation enseignant-élève identique, car le facteur « dépendance » est faible et la proximité dans la zone critique.

La relation de type sécurisant-préoccupé de l'individu 13 permet d'émettre l'hypothèse que le score total de la relation qui la lie à son élève est élevé, car l'enseignant construit une bonne relation avec son élève par sa relation d'attachement principalement de type sécurisant.

## **6. Les relations de trois types différents**

Le dernier groupe de cette analyse est composé de deux relations d'attachement qui se retrouvent dans trois types de relation d'attachement différents. En effet, les données des individus 7 et 15 ont montrés que trois types différents apparaissaient pour la même relation d'attachement. On les traitera donc de manière individuelle dans cette partie.

### **A. La relation de type préoccupé – sécurisant – détaché**

L'individu 7 a montré une relation d'attachement principalement préoccupée et autant sécurisante que détachée. Il a développé une relation avec son élève qui est peu proche et peu dépendante, ce qui peut être expliqué par le profil détaché où l'individu n'attend rien de l'autre et ne construit donc pas de relation proche. On peut également interpréter le score total de la relation, qui peut traduire d'un profil sécurisant, car bien que la relation ne soit pas proche, l'enseignant a un score total de sa relation avec son élève qui est moyen. On notera que retrouver le type d'attachement préoccupé et détaché est rangé par l'AAI comme inclassable (George, Kaplan et Main, 1996).

### **B. La relation de type sécurisant – détaché – craintif**

L'individu 15 a montré une relation d'attachement avec son parent principalement de type

sécurisant, mais également de type détaché et craintif. La relation qui le lie à son élève est peu proche et hautement dépendante, ce qui peut correspondre à la dualité relevée plus tôt entre le profil sécurisant et le profil craintif. En effet, l'enseignant a construit une relation peu proche avec l'élève, car il n'attend rien de l'autre, mais c'est simultanément une relation très dépendante qui peut être dû à la relation de type sécurisante où l'enfant manifeste clairement sa détresse sans sa figure d'attachement et a besoin de celle-ci pour explorer.

## **7. Forces et limites**

### **A. Forces**

Les deux questionnaires permettant la récolte de données de ce mémoire de recherche ont permis de mettre en lien la relation d'attachement de l'enseignant avec son parent, mais également la relation qui le lie à son élève. Les données récoltées ont permis de mettre en lumière un lien possible entre ces deux relations et ont permis d'attribuer à certains types de relations d'attachement des caractéristiques et des comportements dans la relation enseignant-élève.

Le questionnaire RSQ permettant d'analyser la relation d'attachement de l'enseignant avec son parent permet de montrer la diversité des relations d'attachement, car il ne catégorise pas les résultats, mais permet de donner une appartenance plus ou moins importante aux différents types d'attachement, ce qui permet de nuancer le propos et de rassembler des profils ayant des similitudes de manière plus précise.

### **B. Limites**

Pour traiter ces données, aucun calcul de corrélation n'a pu être fait et les données ont dû être traitées de manière qualitative. En effet, le nombre de personnes ayant répondu au questionnaire n'était pas suffisant pour faire des pourcentages. Cela n'a également pas permis de récolter un grand nombre de relations d'attachement différentes.

Le questionnaire RSQ proposait également de traiter différents facteurs : le facteur « évitement », le facteur « anxiété dans les relations » et le facteur « sécurité ». Ces facteurs n'ont pas été calculés lors de l'analyse des données.

Enfin, certaines variables indépendantes comme l'expérience de l'enseignant et variables dépendantes comme la relation d'attachement de l'enfant, n'ont pas été calculées lors de cette recherche. Ces variables auraient permis d'affiner l'analyse des données.

## **8. Questionnements**

Suite à l'analyse de ces données, des questionnements subsistent sur le lien qui lie la relation d'attachement de l'enseignant avec son parent et la relation enseignant-élève. En effet, le nombre de données récoltées est insuffisant pour arriver à des conclusions assez précises et générales permettant d'affiner ce lien, mais les premiers résultats montrent tout de même quelques corrélations entre la relation d'attachement de l'enseignant avec son parent et la relation enseignant-élève.

## VII. RETOMBEES POUR LA PRATIQUE

Ce travail de recherche m'a permis d'envisager la construction de la relation enseignant-élève d'une façon complètement différente. En effet, elle m'apparaît aujourd'hui comme une construction complexe dont certains facteurs sont indépendants de ma volonté et d'autres dépendent de mes comportements. C'est par exemple le cas pour la relation d'attachement. C'est en connaissant ma propre relation d'attachement et ces incidences sur mes comportements que je pourrais envisager de construire une relation avec mes futurs élèves que je considère stable et pérenne.

Ce mémoire de recherche a également questionné ma vision de l'affectivité dans la relation enseignant-élève. En effet, en observant les données récoltées, j'ai pu constater ma propre réflexion sur la place que je souhaitais laisser à la proximité dans la relation que j'établirai avec mes élèves. Cela a également questionné la relation que j'ai pu établir avec les élèves avec qui je travaille tous les jeudis en stage d'observation et de pratique accompagnée.

Ce mémoire de recherche m'a également permis d'approfondir mes connaissances sur le développement de l'enfant. Ainsi, la théorie de l'attachement de Bowlby permet de comprendre les comportements d'élèves et me permet d'adapter mes gestes professionnels. Particulièrement en maternelle, où le temps de l'accueil est un passage particulier pour l'enfant, la théorie de l'attachement me permet de comprendre la transition et les comportements de l'enfant suite à la séparation avec ses parents et m'incite à continuer à me renseigner sur des dispositifs et des outils à mettre en place dans le cadre de ma profession future.

Avec un regard plus pragmatique, ce travail de recherche m'a également permis d'acquérir des compétences professionnelles, notamment en vue du traitement et de l'analyse des données. La rédaction d'un mémoire demande des capacités de raisonnement, de synthèse et d'analyse. Ces compétences ont été travaillées pendant deux ans pour la rédaction de ce mémoire et me serviront dans la continuité de mon activité professionnelle autant dans la conception de mes enseignements, que dans la perspective d'auto-formation vers laquelle je me destine, en poursuivant le projet professionnel de professeur des écoles.

J'ai également rencontré des difficultés durant la rédaction de ce mémoire, ce qui me permet de réfléchir à des axes d'améliorations pour ma profession future. En effet, l'organisation dans le traitement des données et la rigueur dans le traitement des articles et ouvrages ont été difficiles à conduire dans le cadre de mes recherches. Ce sont pourtant des qualités nécessaires au métier, qu'il me convient donc de continuer à travailler.

Enfin, je conclurai cette partie par intégrer cette démarche de recherche dans le cadre institutionnel qui régit le métier de professeur des écoles. En effet, l'arrêté 1<sup>er</sup> juillet 2013 fixant le référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation énoncent les compétences attendues pour les professeurs des écoles. Ainsi, la réalisation de ce mémoire m'a incité à m' « *engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel* » (compétence 14) et à « *connaître les élèves et les processus d'apprentissage* » (compétence 3). En réalisant ce travail de mémoire, je fais preuve de compétences professionnelles attendues dans l'exercice du métier auquel je me destine.

## **VIII. CONCLUSION**

Pour conclure, ce projet de mémoire avait pour questionnement le lien entre la relation d'attachement de l'enseignant avec son parent avec la relation enseignant-élève. Les données récoltées en lien avec le contexte théorique rassemblé a permis de mettre en lumière le lien existant entre ces deux relations et m'a permis de questionner les gestes professionnels du professeur des écoles. Les données récoltées sont néanmoins insuffisantes pour répondre complètement à la problématique, mais les analyses menées démontrent que le lien existe et qu'il peut être affiné et approfondi par des recherches complémentaires.

## IX. BIBLIOGRAPHIE

Ainsworth M., 1983, *L'attachement mère-enfant*, in *Enfance*, n°1-2, Tome 36, p.7-18, [En ligne], [https://www.persee.fr/doc/enfan\\_0013-7545\\_1983\\_num\\_36\\_1\\_2798](https://www.persee.fr/doc/enfan_0013-7545_1983_num_36_1_2798) , consulté le 15 décembre 2021.

Barbey-Mintz A., 2015, *De l'attachement à l'école primaire*, in *Enfances & Psy*, n°66, p. 33 à 43, [En ligne], <https://www.cairn.info/revue-enfances-et-psy-2015-2-page-33.htm> , consulté le 11 avril 2021.

Becker E., 2005, *L'« enfant-roi » : une pathologie moderne ? Réflexions sociopsychologiques et propositions thérapeutiques à propos d'un symptôme de société*, in *Archives de pédiatrie : organe officiel de la Société française de pédiatrie*, n°9, Vol. 12, p. 1411-1418, [En ligne], [L'« enfant-roi » : une pathologie moderne ? Réflexions sociopsychologiques et propositions thérapeutiques à propos d'un symptôme de société](https://www.cairn.info/revue-archives-de-pediatrie-2005-9-page-1411.htm) , consulté le 26 octobre 2021.

Bekhechi-Mistychi V., Guédeney N., 2008, *Evaluation des représentations maternelles de la protection dans la grande prématurité*, in *Devenir*, n°20, p. 5 à 33, [En ligne], <https://www.cairn.info/revue-devenir-2008-1-page-5.htm> , consulté le 11 avril 2021.

Bowlby J., 1951, *Maternal care and mental health*, in *Bulletin of the World Health Organization*, [En ligne], <https://apps.who.int/iris/handle/10665/40724>, consulté le 17 décembre 2021.

Bowlby J., 1969, *Perte et attachement*, Vol 1, *L'attachement*.

Bowlby J., 1980, *Perte et attachement*, Vol 3, *La perte. Tristesse et dépression*.

Castagnet-Lars V., 2018, *L'histoire des élèves en France du XVIe au XVIIIe siècle : des acteurs dans l'ombre des institutions scolaires*, p. 35-72, [En ligne], <https://journals.openedition.org/histoire-education/4146> , consulté le 11 avril 2021.

Ducreux E., 2004, *Les méthodes de collecte de données utilisées dans l'étude du comportement humain*.

Dugravier R., Barbey-Mintz A., 2015, *Origines et concepts de la théorie de l'attachement*, in *Enfances & Psy*, n°66, p.14 à 22, [En ligne], <https://www.cairn.info/revue-enfances-et-psy-2015-2-page-14.htm> , consulté le 11 avril 2021.

Dugravier R., Guédeney N., Mintz A., 2006, *Attachement et liens d'amitié*, in *Enfances & Psy*, n°31, p.20 à 28, [En ligne], <https://www.cairn.info/revue-enfances-et-psy-2006-2-page-20.htm> , consulté le 17 décembre 2021.

Espinosa G., 2003, *L'affectivité à l'école*, Chapitres II et VI, p. 27-38, p. 143-193.

Fortin L. Plante A., Bradley M., 2011, *Recension des écrits sur la relation enseignant-élève*, [En ligne], <https://docplayer.fr/408554-Recension-des-ecrits-sur-la-relation-enseignant-eleve-par-laurier-fortin-ph-d-amelie-plante-ps-ed-marie-france-bradley-ps-ed.html> , consulté le 17 décembre 2021.

Fréchette N., Morissette P., 2018, *Permanence de l'objet selon Piaget*, [En ligne], <http://developpement.ccdmd.qc.ca/fiche/permanence-de-lobjet-selon-piaget> , consulté le 15 décembre 2021.

Georges C., Solomon J., 1996, *Representational models of relationships : links between caregiving and attachment*.

Goldbeter-Merinfeld E., 2005, *Théorie de l'attachement et approche systémique*, in *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, vol n°35, p. 13-28, [En ligne], <https://www-cairn-info.ressources-electroniques.univ-lille.fr/revue-cahiers-critiques-de-therapie-familiale-2005-2-page-13.htm> , consulté le 11 avril 2021.

Guédeney N., Fermanian J., Bifulco A., 2009, *La version française du Relationship Scales Questionnaire de Bartholomew (RSQ, Questionnaire des échelles de relation) : étude de validation du construit*, in *l'Encéphale*.

Guédeney N., Guédeney A., 2006, *L'attachement, Concepts et applications*, Editions Massons, Paris.

Hameline D., Pain J., *Pédagogie – Les approches contemporaines*, in *Encyclopaedia Universalis*, [En ligne], <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/pedagogie-les-approches-contemporaines/> , consulté le 11 avril 2021.

Henninghausen K., Lyons-Ruth K., 2019, *Désorganisation des stratégies d'attachement pendant la petite enfance et l'enfance*, [En ligne], <https://www.enfant-encyclopedie.com/pdf/expert/attachement/selon-experts/desorganisation-des-strategies-dattachement-pendant-la-petite-enfance-et> , consulté le 15 décembre 2021.

Main M., 1998, *De l'attachement à la psychopathologie*, in *Enfance*, n°3, p. 13-27, [En ligne], [https://www.persee.fr/doc/enfan\\_0013-7545\\_1998\\_num\\_51\\_3\\_3113](https://www.persee.fr/doc/enfan_0013-7545_1998_num_51_3_3113) , consulté le 11 avril 2021.

Main M., Kaplan N., Cassidy J., 1985, *Security in infancy, childhood and adulthood : a move to the level of representation*.

Pianta R., *STRS Student-Teacher Relationship Scale – Professional Manual*.

Pommier de Santi A., 2018, *Pour une relation affective de qualité à l'école maternelle : approche psycho-éducative de la relation maître-élève à l'éclairage de la théorie de l'attachement*, [En ligne], <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02124519> , consulté le 11 avril 2021.

Stern D., 2005, *Le désir d'intersubjectivité. Pourquoi ? Comment ?*, in *Psychothérapies*, n°4, Vol. 25 p. 215 à 222, [En ligne], <https://www.cairn.info/revue-psychotherapies-2005-4-page-215.htm> , consulté le 14 décembre 2021.

## X. ANNEXES

### 1. Questionnaire 1 : relation enseignant – son parent (RSQ)

	Pas du tout comme moi		Un peu comme moi		Tout à fait comme moi
1. Je trouve difficile de dépendre des autres.(c)	1	2	3	4	5
2. C'est très important pour moi de me sentir indépendant(e). (d)	1	2	3	4	5
3. C'est facile pour moi de me sentir proche des autres par rapport aux émotions (s)	1	2	3	4	5
4. Je veux ne pouvoir faire qu'un avec une autre personne.	1	2	3	4	5
5. Je crains d'être blessé(e) si je me permets de devenir trop proche des autres.(c)	1	2	3	4	5
6. Je me sens bien sans relations affectives proches.(d, p-inversé)	1	2	3	4	5
7. Je ne suis pas sûr(e) de pouvoir toujours compter sur la présence des autres lorsque j'en ai besoin.	1	2	3	4	5
8. Je veux être dans une intimité totale avec les autres quand il s'agit des émotions.(p)	1	2	3	4	5
9. Je suis inquiet(e) de me retrouver seul(e).(s inversé)	1	2	3	4	5
10. Je me sens à l'aise quand j'ai besoin des gens.(s)	1	2	3	4	5
11. Je crains souvent que mes partenaires amoureux(es) ne m'aient pas vraiment.	1	2	3	4	5
12. Je trouve que c'est difficile de faire totalement confiance aux gens.(c)	1	2	3	4	5
13. Je m'inquiète du fait que les autres deviennent trop proches de moi.	1	2	3	4	5
14. Je veux des relations proches quand il s'agit des émotions.	1	2	3	4	5
15. Je me sens bien lorsque les gens ont besoin de moi.(s)	1	2	3	4	5
16. J'ai peur que les gens ne me donnent pas autant d'importance que je leur en donne.(p)	1	2	3	4	5
17. Les gens ne sont jamais là quand vous avez besoin d'eux.	1	2	3	4	5
18. Mon désir de ne faire qu'un avec les gens les fait parfois fuir.	1	2	3	4	5
19. C'est très important pour moi de sentir que je me suffis à moi-même.(d)	1	2	3	4	5
20. Je suis mal à l'aise quand quelqu'un se rapproche trop de moi.	1	2	3	4	5
21. J'ai souvent peur que mes partenaires amoureux(es) ne veuillent pas rester avec moi.	1	2	3	4	5
22. Je préfère n'avoir personne qui dépende de moi.(d)	1	2	3	4	5
23. J'ai peur d'être abandonné. (e).	1	2	3	4	5
24. Je me sens un peu mal à l'aise quand je suis proche des Gens. (c)	1	2	3	4	5
25. Je trouve que les gens ne veulent pas être aussi proches de moi que je le souhaiterais.(p)	1	2	3	4	5
26. Je préfère ne pas dépendre des autres.(d)	1	2	3	4	5
27. Je sais que les autres seront là quand j'en aurai besoin.	1	2	3	4	5
28. J'ai peur que les gens ne m'acceptent pas.(s inversé)	1	2	3	4	5
29. Mes partenaires amoureux(es) veulent souvent que je sois plus proche d'eux/elles que je ne le supporte.	1	2	3	4	5
30. Je trouve relativement facile d'être proche des gens.	1	2	3	4	5

Les items constitutifs des prototypes du RSQ sont indiqués par une initiale selon le prototype : « c » pour Craintif ; « s » pour Sécure ; « p » pour Préoccupé, « d » pour Détaché.

Guédeney N., Fermanian J., Bifulco A., 2009, *La version française du Relationship Scales Questionnaire de Bartholomew (RSQ, Questionnaire des échelles de relation) : étude de validation du construit*, in *l'Encéphale*.

## 2. Questionnaire 2 – Relation enseignant – élève (STRS)

**Table 9**  
**Item Means, Standard Deviations, and Item-Total Correlations for the Total Normative Sample**

Item	M	SD	Item-total correlations
1. I share an affectionate, warm relationship with this child.	4.34	0.87	.60
2. This child and I always seem to be struggling with each other.	1.83	1.17	.70
3. If upset, this child will seek comfort from me.	4.20	0.96	.43
4. This child is uncomfortable with physical affection or touch from me.	1.72	1.08	.39
5. This child values his/her relationship with me.	4.24	0.87	.52
6. This child appears hurt or embarrassed when I correct him/her.	2.91	1.31	.13
7. When I praise this child, he/she beams with pride.	4.58	0.75	.31
8. This child reacts strongly to separation from me.	1.97	1.02	.34
9. This child spontaneously shares information about himself/herself.	4.19	1.08	.55
10. This child is overly dependent on me.	1.79	0.96	.39
11. This child easily becomes angry with me.	1.83	1.09	.59
12. This child tries to please me.	3.86	1.05	.34
13. This child feels that I treat him/her unfairly.	1.74	0.99	.50
14. This child asks for my help when he/she really does not need help.	2.20	1.23	.27
15. It is easy to be in tune with what this child is feeling.	3.85	1.11	.41
16. This child sees me as a source of punishment and criticism.	1.65	0.92	.49
17. This child expresses hurt or jealousy when I spend time with other children.	1.86	1.07	.36
18. This child remains angry or is resistant after being disciplined.	2.09	1.28	.54
19. When this child is misbehaving, he/she responds well to my look or tone of voice.	4.04	1.13	.35
20. Dealing with this child drains my energy.	1.88	1.25	.71
21. I've noticed this child copying my behavior or ways of doing things.	2.81	1.29	.23
22. When this child is in a bad mood, I know we're in for a long and difficult day.	2.03	1.28	.63
23. This child's feelings toward me can be unpredictable or can change suddenly.	1.87	1.17	.60
24. Despite my best efforts, I'm uncomfortable with how this child and I get along.	1.64	1.08	.47
25. This child whines or cries when he/she wants something from me.	1.90	1.23	.34
26. This child is sneaky or manipulative with me.	1.89	1.22	.47
27. This child openly shares his/her feelings and experiences with me.	4.03	1.10	.59
28. My interactions with this child make me feel effective and confident.	4.18	1.00	.52

Note. N = 1,535.

22

Les items du STRS traduits en français :

- 1 – J’entretiens une relation affectueuse et chaleureuse avec cet enfant.
- 2 – Cet enfant et moi rencontrons toujours des difficultés entre nous.
- 3 – Si cet enfant est contrarié, il cherchera du réconfort auprès de moi.
- 4 – Cet enfant n’est pas à l’aise avec les contacts affectueux venant de moi.
- 5 – Cet enfant estime sa relation avec moi.
- 6 – Cet enfant semble blessé ou embarrassé quand je le corrige.
- 7 – Quand je félicite cet enfant, il rayonne de fierté.
- 8 – Cet élève réagit fortement quand il est séparé de moi.
- 9 – Cet enfant partage spontanément des informations personnelles le concernant.
- 10 – Cet enfant dépend trop de moi.
- 11 – Cet enfant se met facilement en colère contre moi.
- 12 – Cet enfant essaye de me satisfaire.
- 13 – Cet enfant à l’impression que je le traite de manière injuste.
- 14 – Cet enfant sollicite mon aide, alors qu’il n’en a pas besoin.
- 15 – C’est facile d’être en phase avec ce que cet enfant ressent.
- 16 – Cet enfant me voit comme une source de punitions et de critiques.
- 17 – Cet enfant exprime sa peine ou sa jalousie lorsque je passe du temps avec d’autres enfants.
- 18 – Cet enfant reste en colère ou résiste après avoir été puni.
- 19 – Quand cet enfant se comporte mal, il réagit bien à mon regard ou au ton de ma voix.
- 20 – S’occuper de cet enfant vide toute mon énergie.
- 21 – J’ai remarqué que cet enfant copie mon comportement et ma façon de faire les choses.
- 22 – Lorsque cet enfant est de mauvaise humeur, je sais que la journée sera longue et difficile.
- 23 – Les sentiments de cet enfant à mon égard peuvent être imprévisibles ou changer soudainement.
- 24 – Malgré tous mes efforts, je ne suis pas à l’aise vis-à-vis de mon entente avec cet enfant.
- 25 – Cet enfant gémit ou pleure quand il attend quelque chose de moi.
- 26 – Cet enfant est sournois et manipulateur avec moi.
- 27 – Cet enfant partage ouvertement ses sentiments et ses expériences avec moi.
- 28 – Mes interactions avec cet enfant me font sentir efficace et confiant.

### 3. Le questionnaire proposé

#### Le profil de l'enseignant dans la relation enseignant-élève

Étudiante en Master 2 MEEF premier degré, je réalise un mémoire de recherche qui questionne le profil de l'enseignant dans la relation enseignant-élève.

Afin de récolter les données nécessaires à la rédaction de mon mémoire, ce questionnaire s'adresse aux professeurs des écoles qui enseignent au cycle 2.

Pour répondre à la première page de ce questionnaire, il vous faut choisir un élève de votre classe, qui ne pose pas particulièrement de problèmes dans la classe.

Il est nécessaire de répondre à toutes les questions et de préférence dans l'ordre.

Les données récoltées par ce questionnaire sont confidentielles et récoltées de manière anonyme. Elles seront uniquement utilisées pour la rédaction de mon mémoire de recherche.

En vous remerciant, pour le temps que vous m'accorderez en répondant à ce questionnaire.

---

\*Obligatoire

1. Vous êtes \*

*Une seule réponse possible.*

Une femme

Un homme

2. Vous enseignez en : \*

*Plusieurs réponses possibles.*

CP

CE1

CE2

3. Quel est l'âge de l'enfant concerné par ce questionnaire ? \*

---

4. Cet enfant est \*

*Une seule réponse possible.*

Un garçon

Une fille

Les échelles de réponses :

- Pour le RSQ

1 - Je trouve difficile de dépendre des autres. \*

1	2	3	4	5
<b>Pas du tout comme moi</b>		<b>Un peu comme moi</b>		<b>Tout à fait comme moi</b>

1                      2                      3                      4                      5

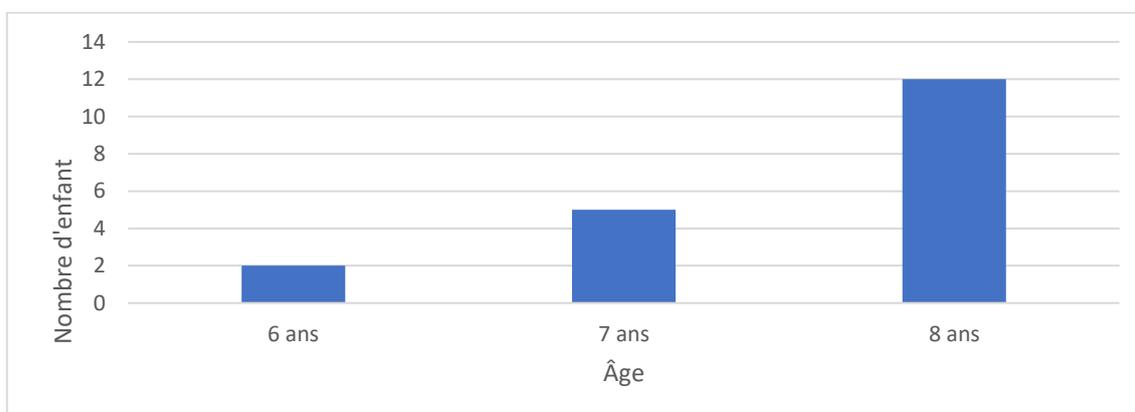
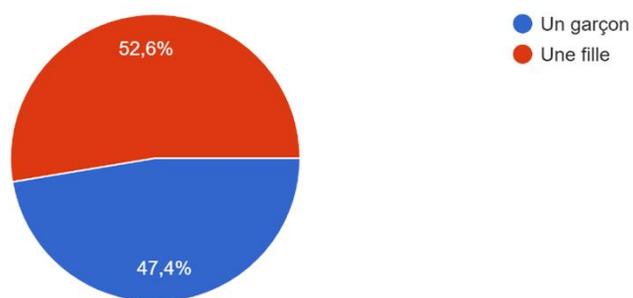
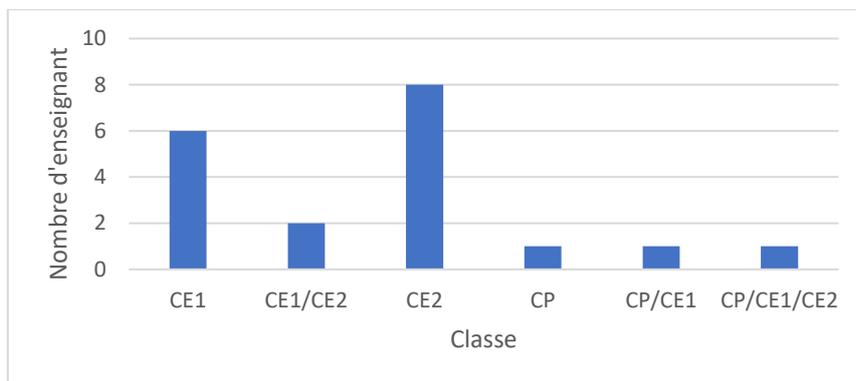
Pour le STRS

I - J'entretiens une relation affectueuse et chaleureuse avec cet enfant. \*

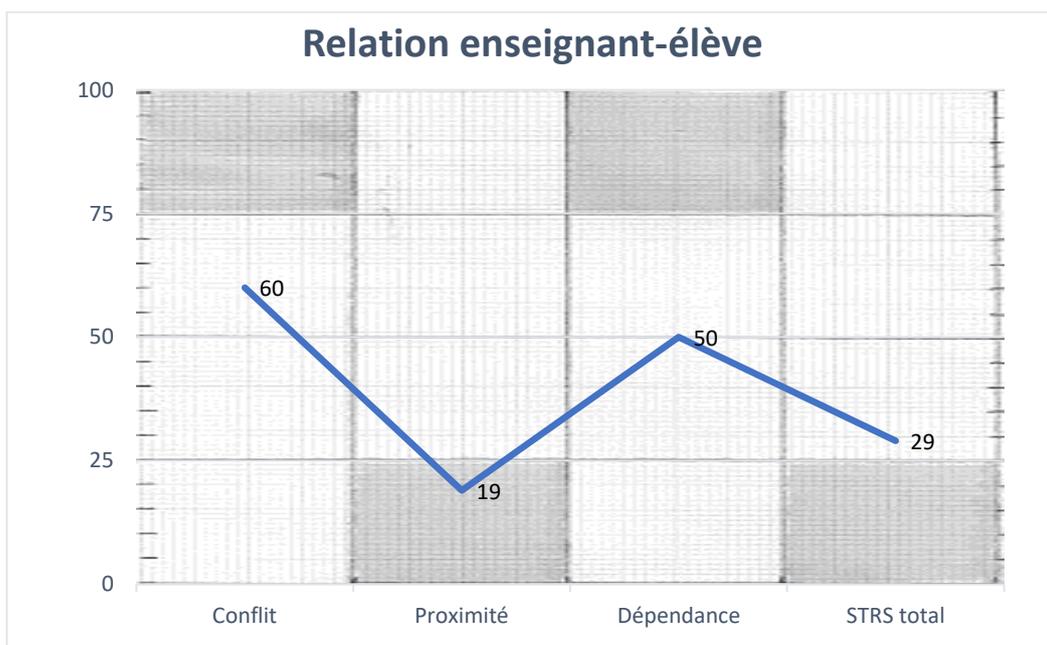
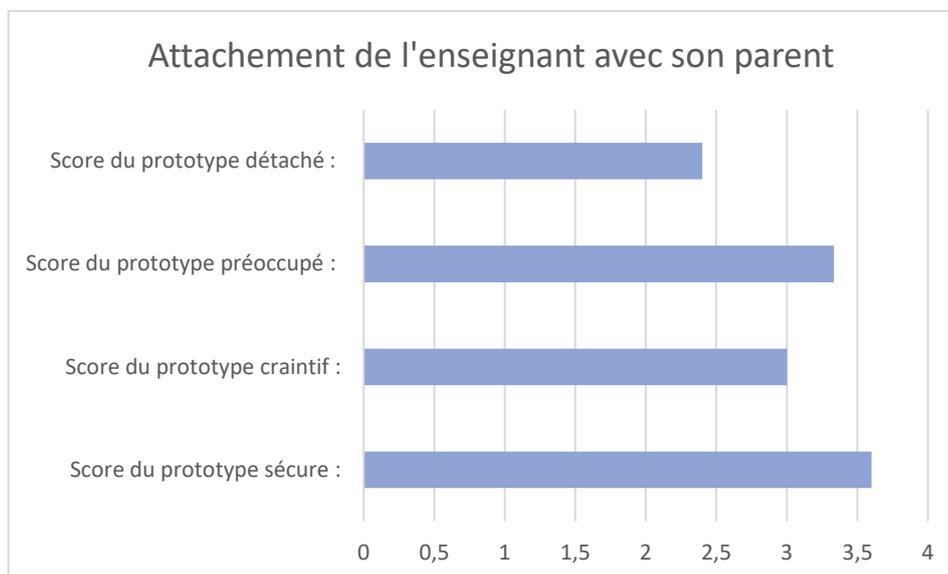
1	2	3	4	5
<b>Ne s'applique absolument pas</b>	<b>Ne s'applique pas vraiment</b>	<b>Neutre, ne sait pas</b>	<b>S'applique en partie</b>	<b>S'applique parfaitement</b>

1                      2                      3                      4                      5

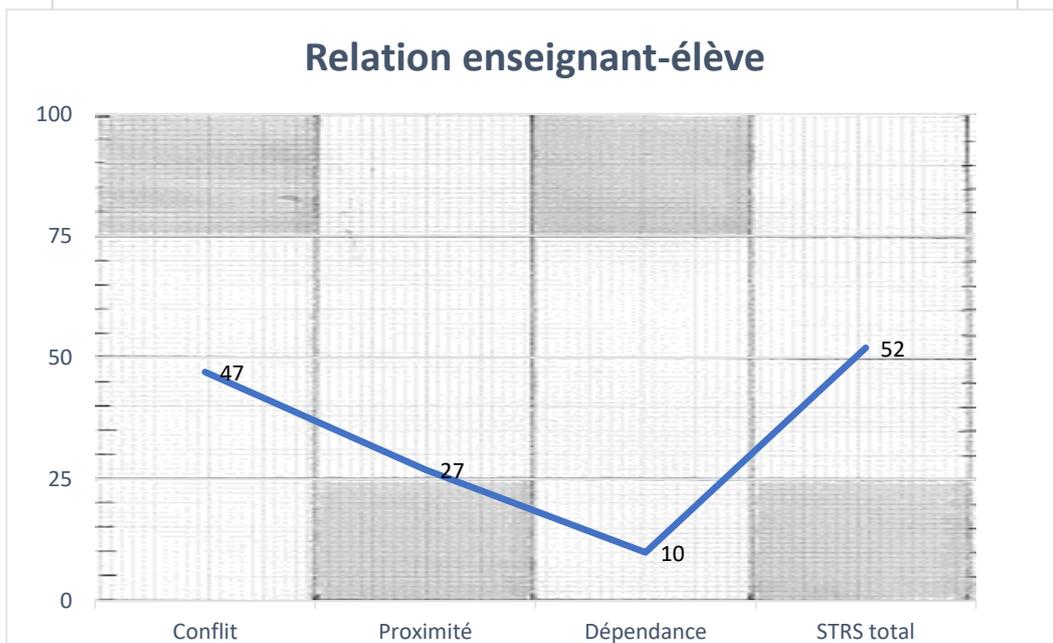
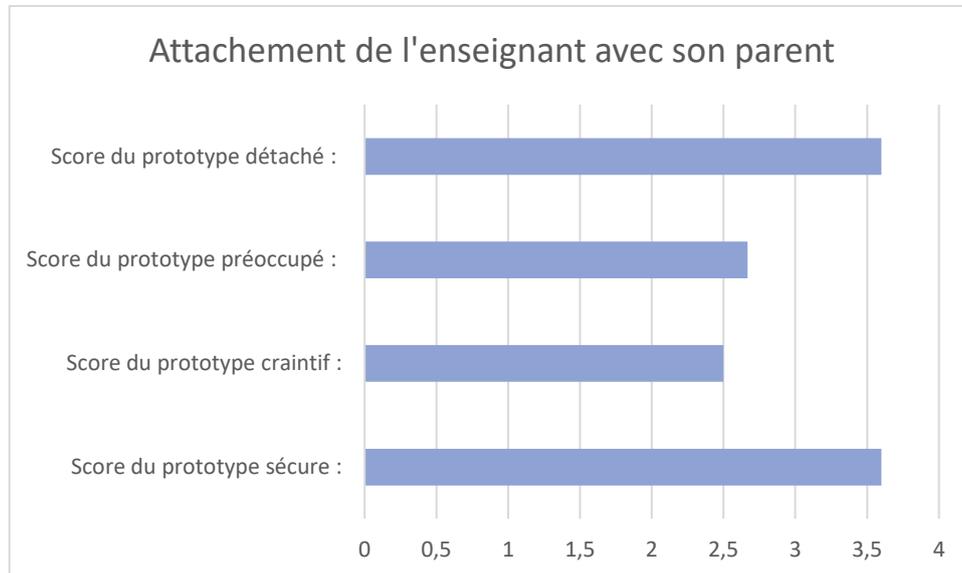
#### 4. Les caractéristiques de la population interrogée



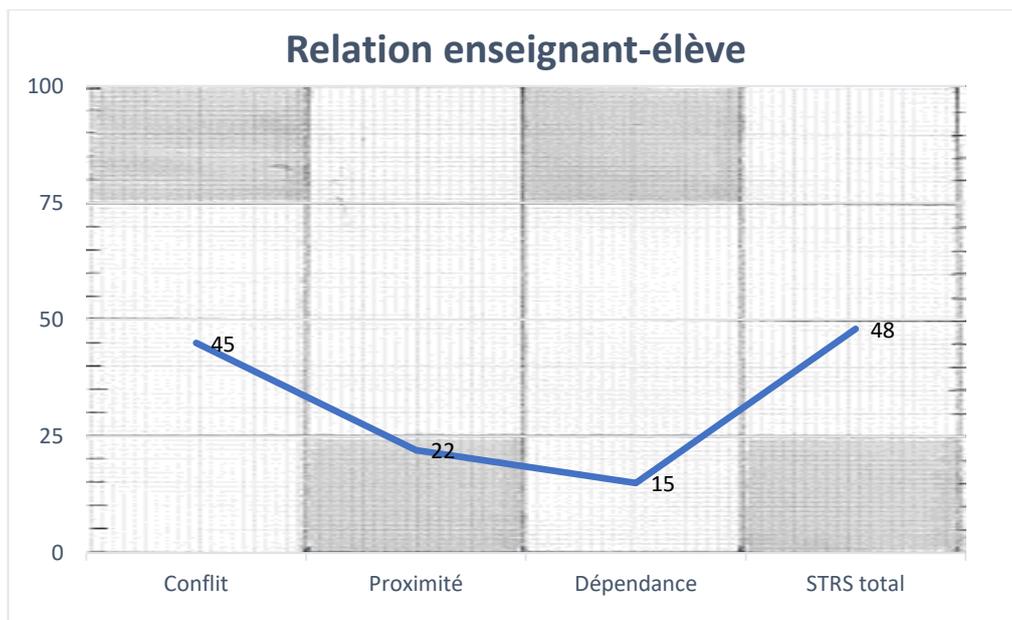
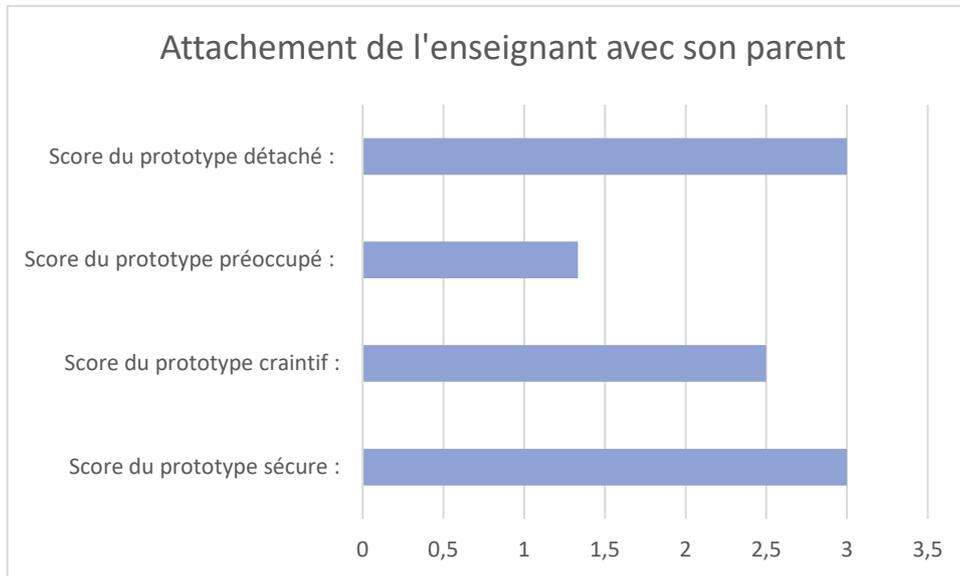
## 5. Individu 1



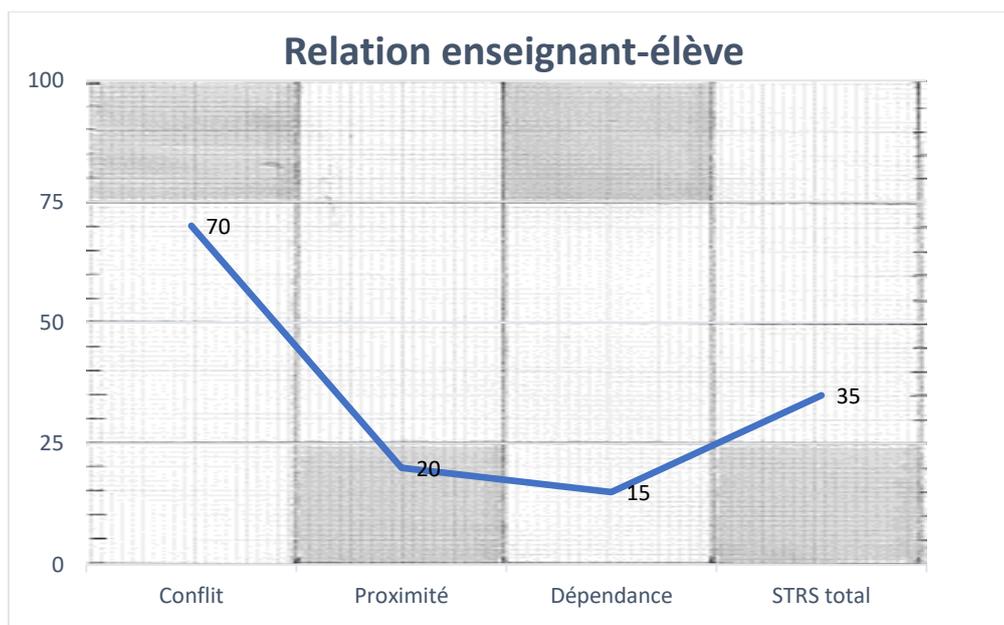
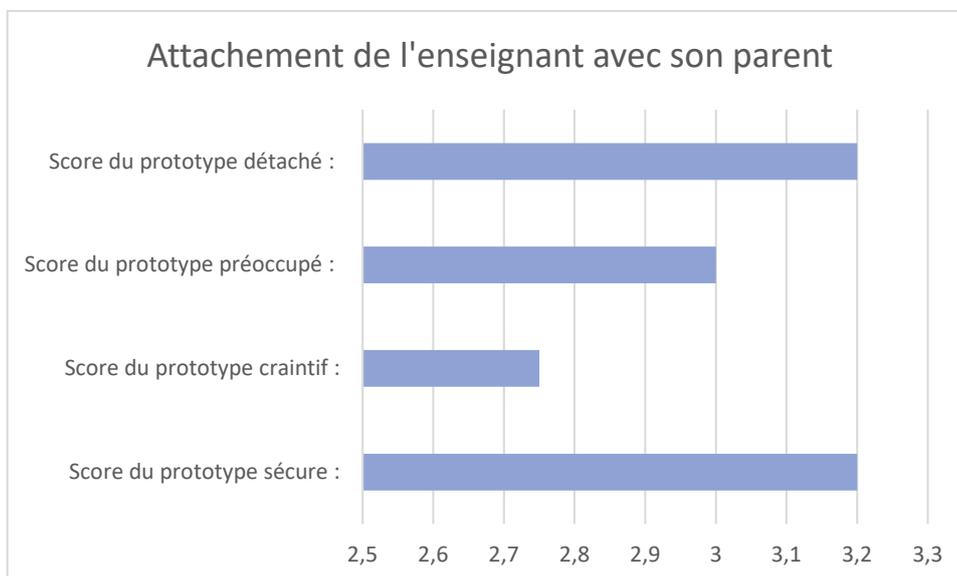
## 6. Individu 2



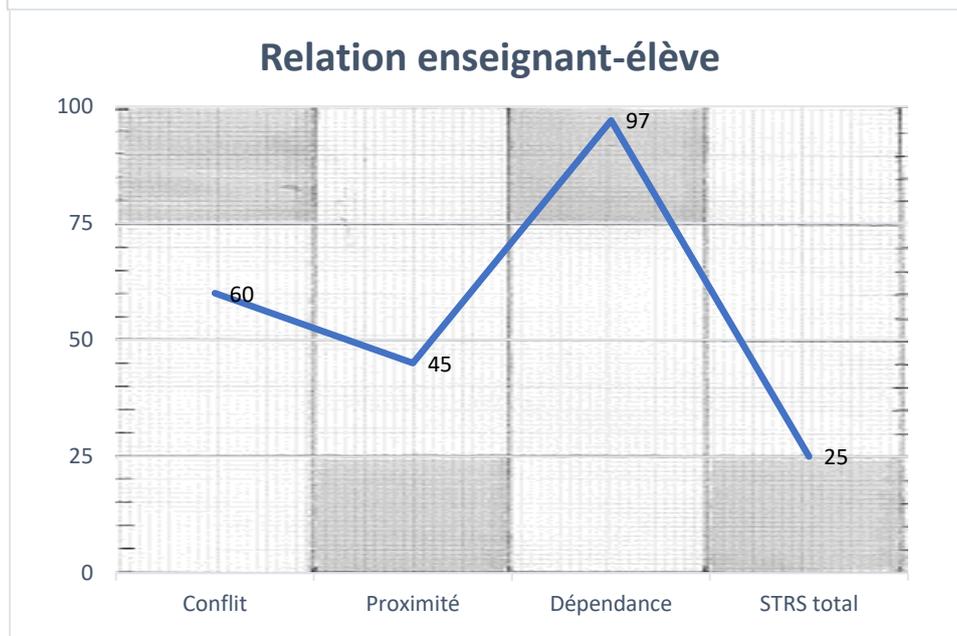
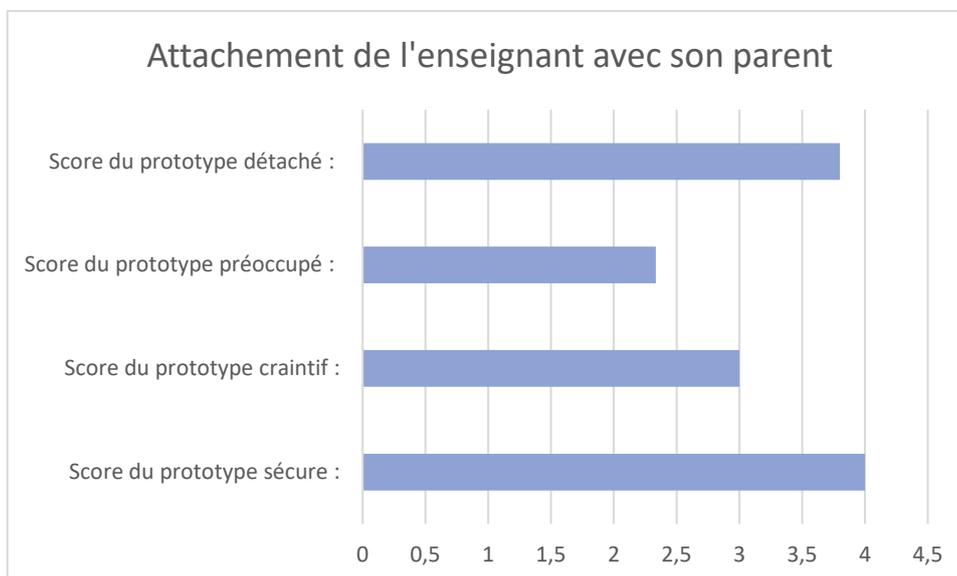
## 7. Individu 3



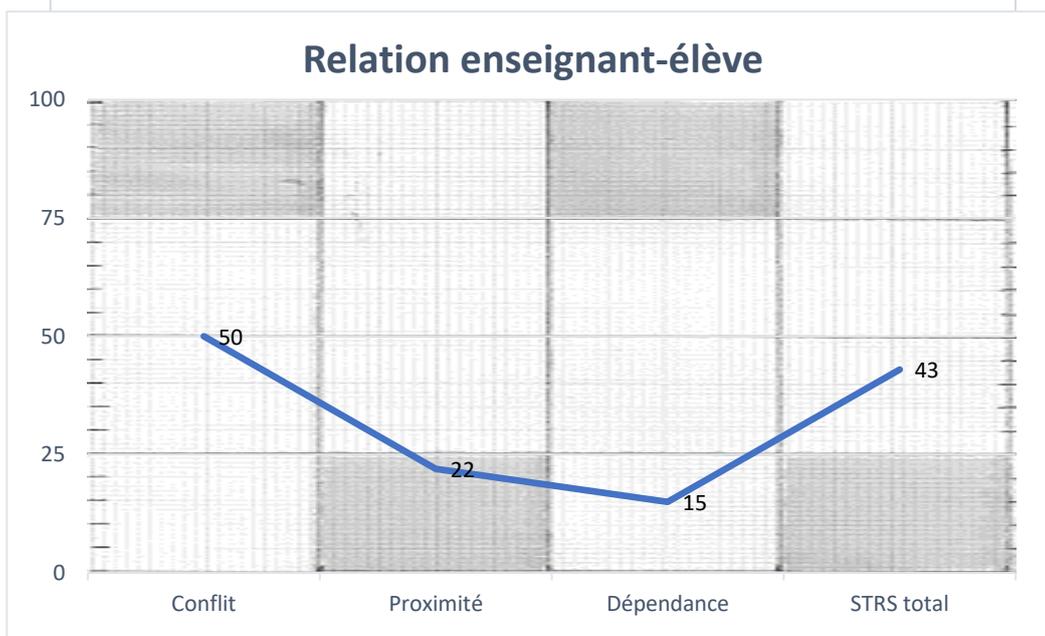
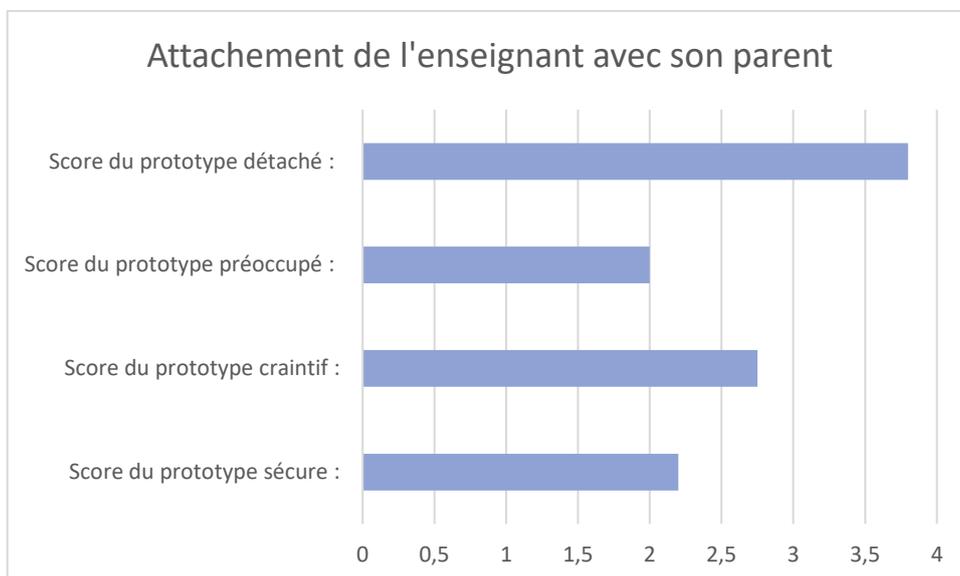
## 8. Individu 4



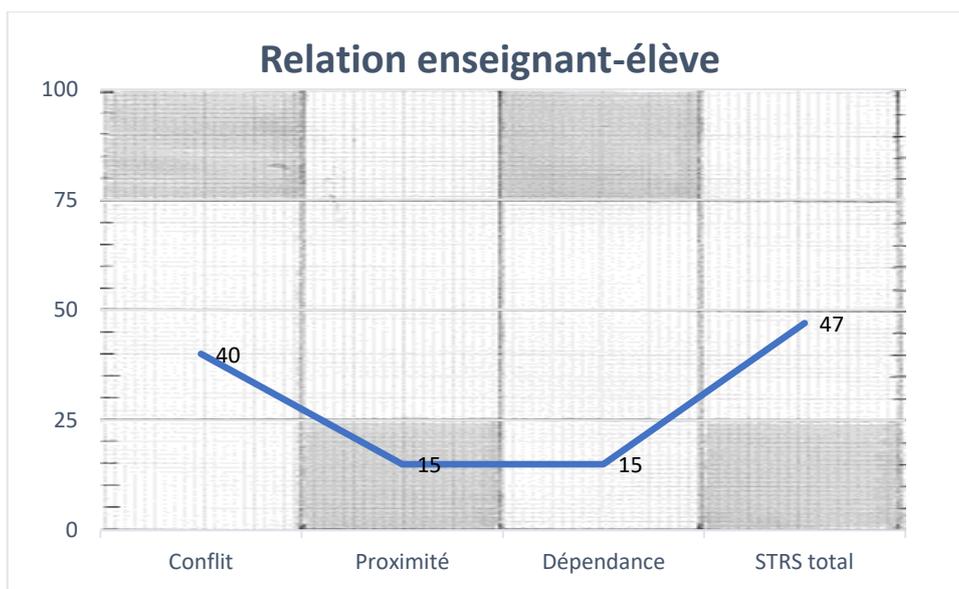
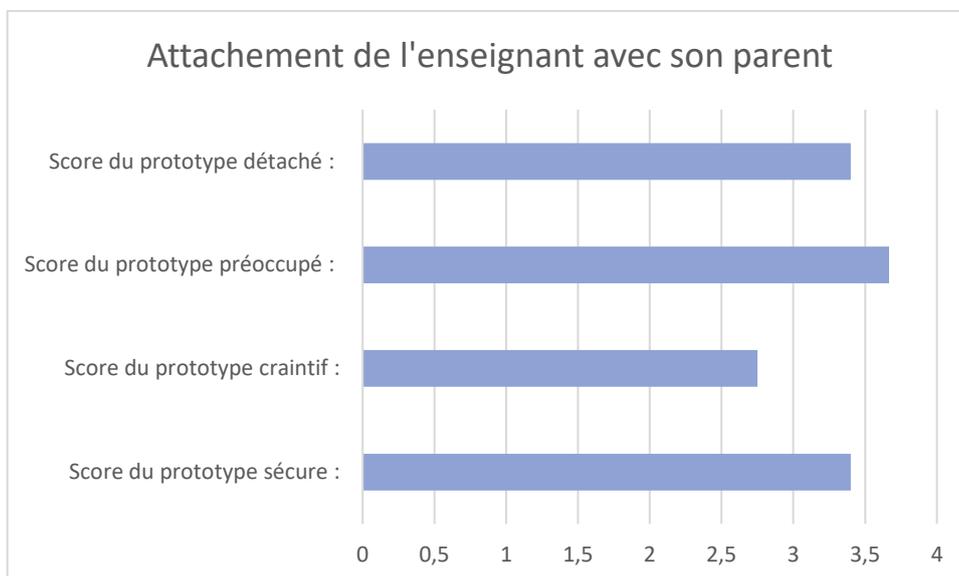
## 9. Individu 5



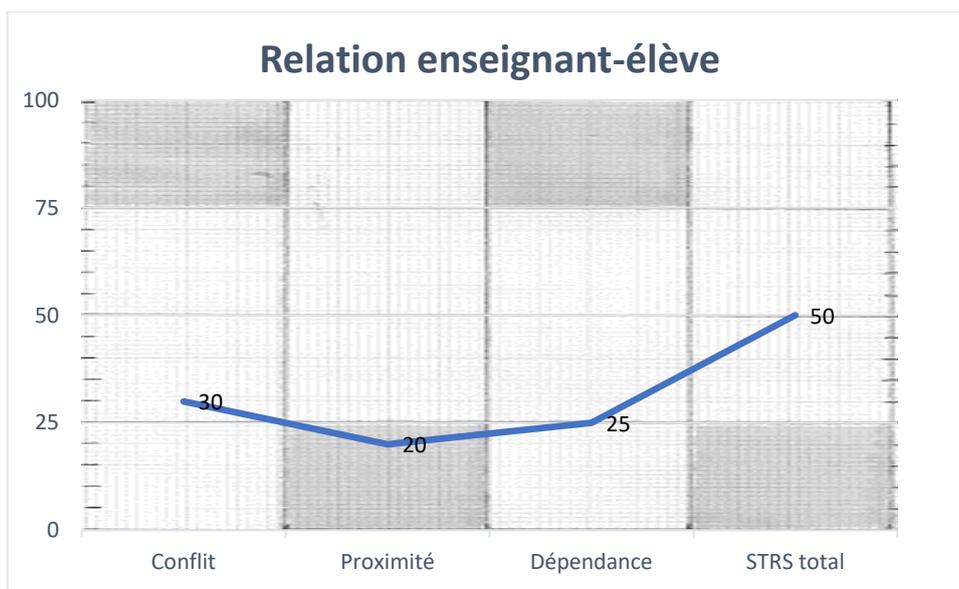
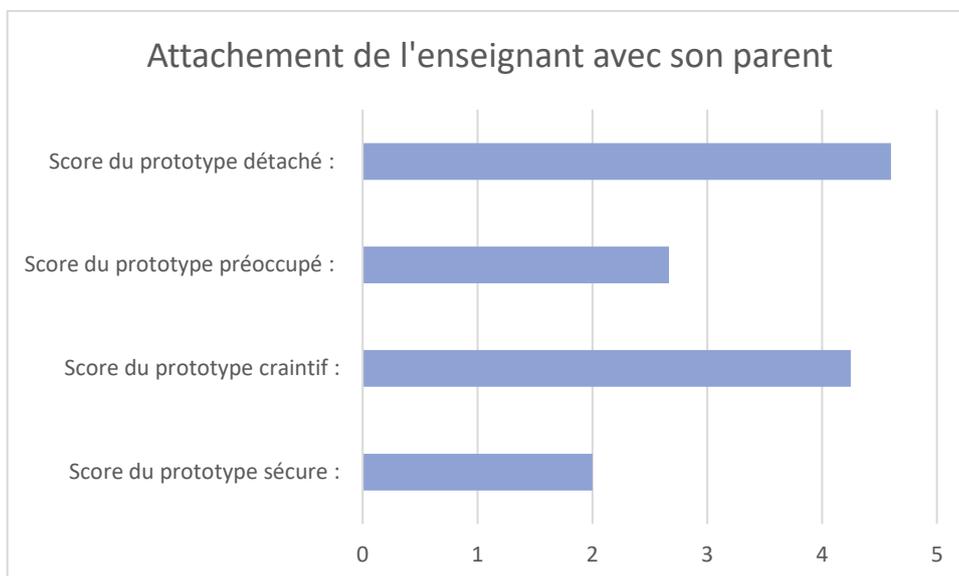
## 10. Individu 6



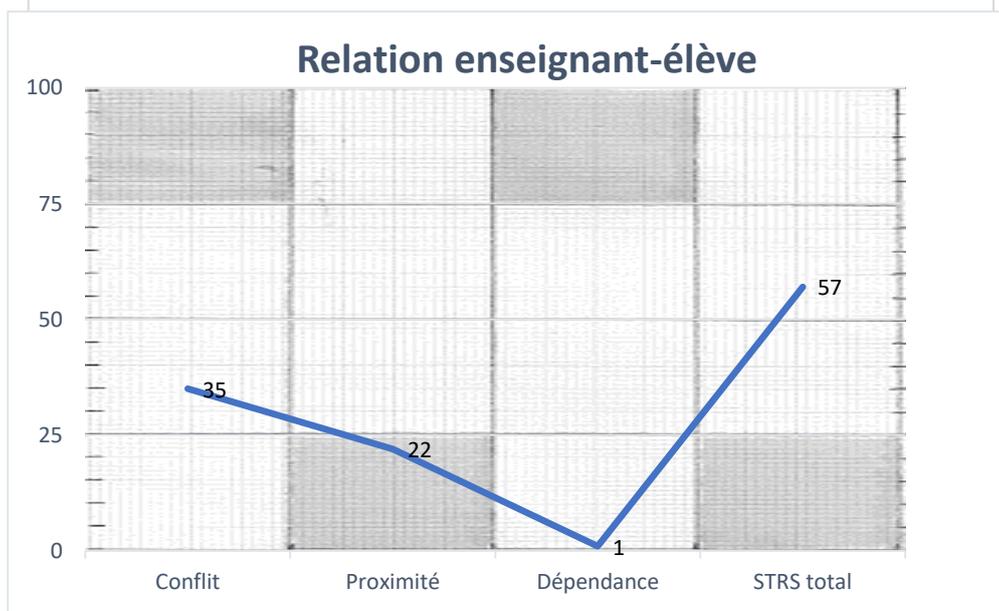
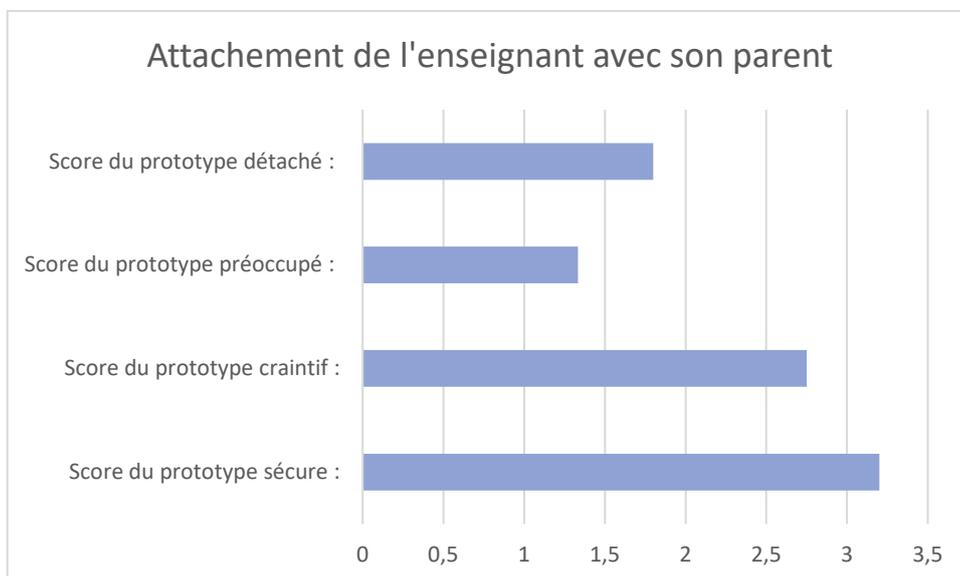
## 11. Individu 7



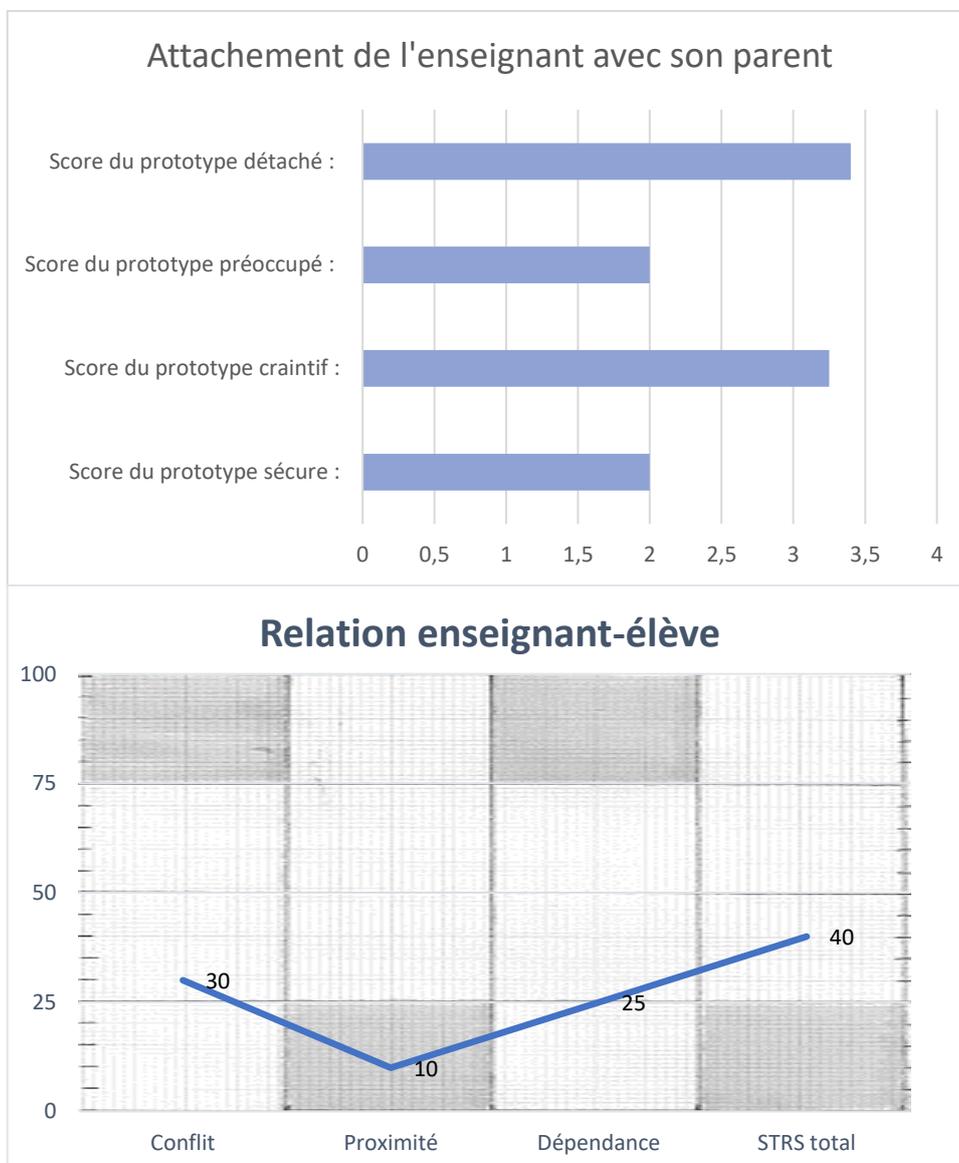
## 12. Individu 8



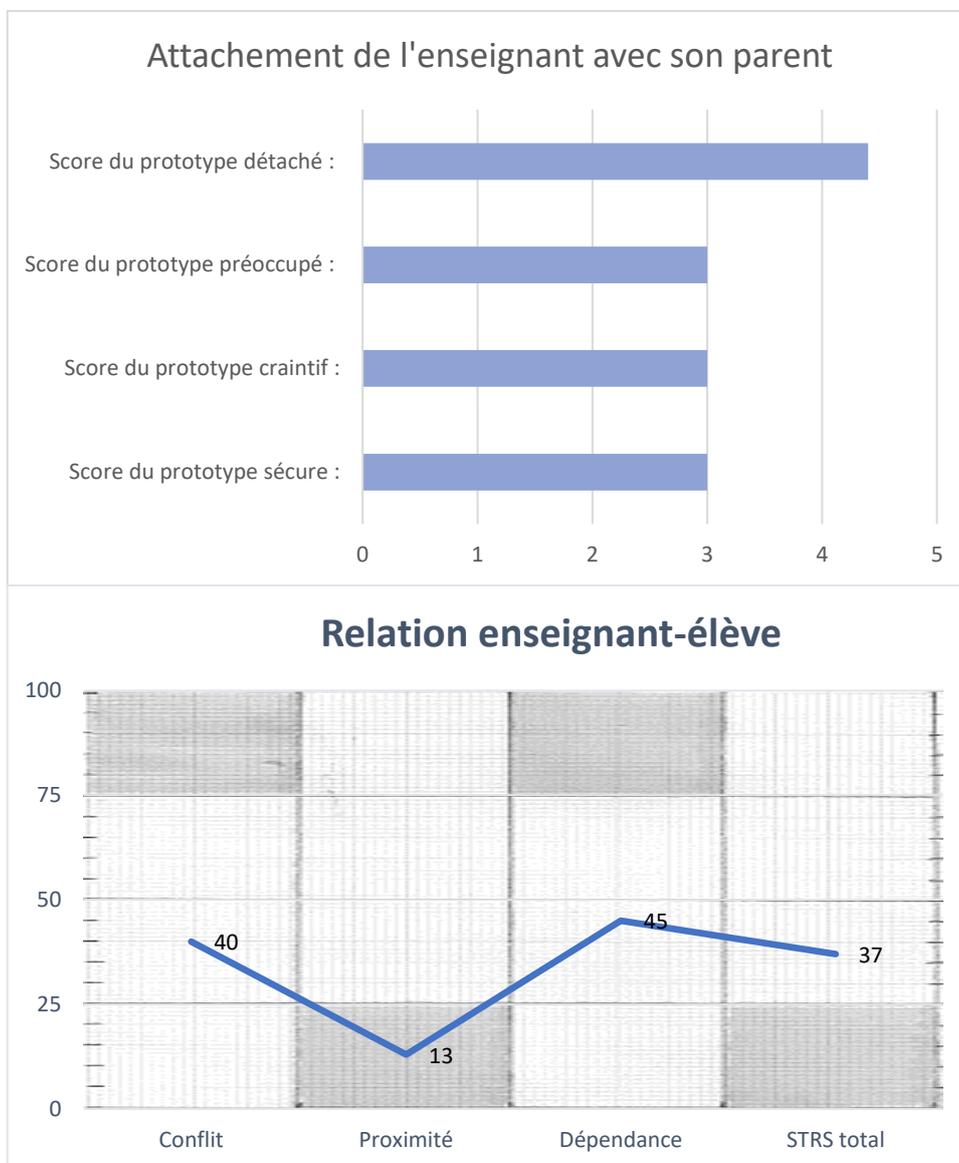
### 13. Individu 9



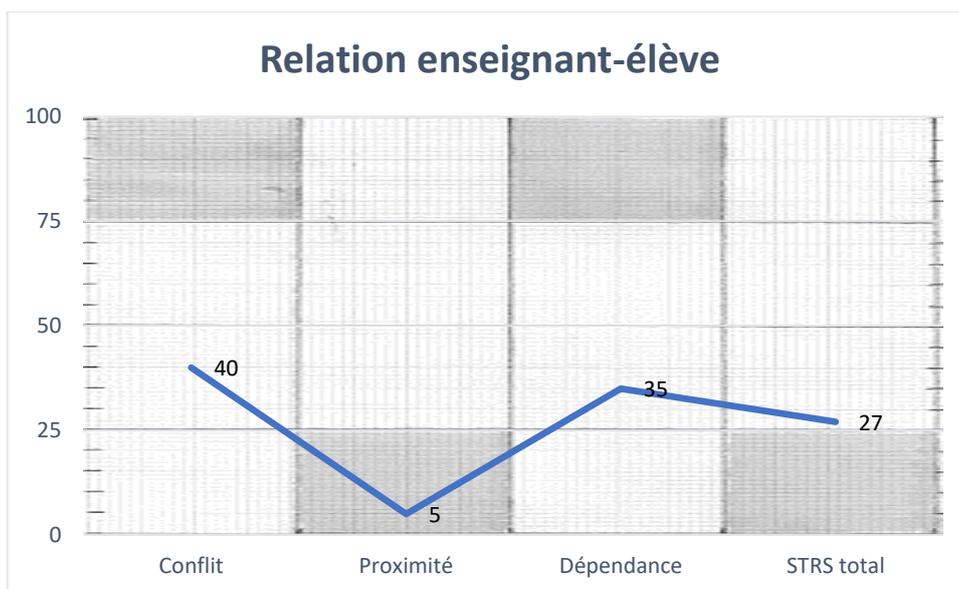
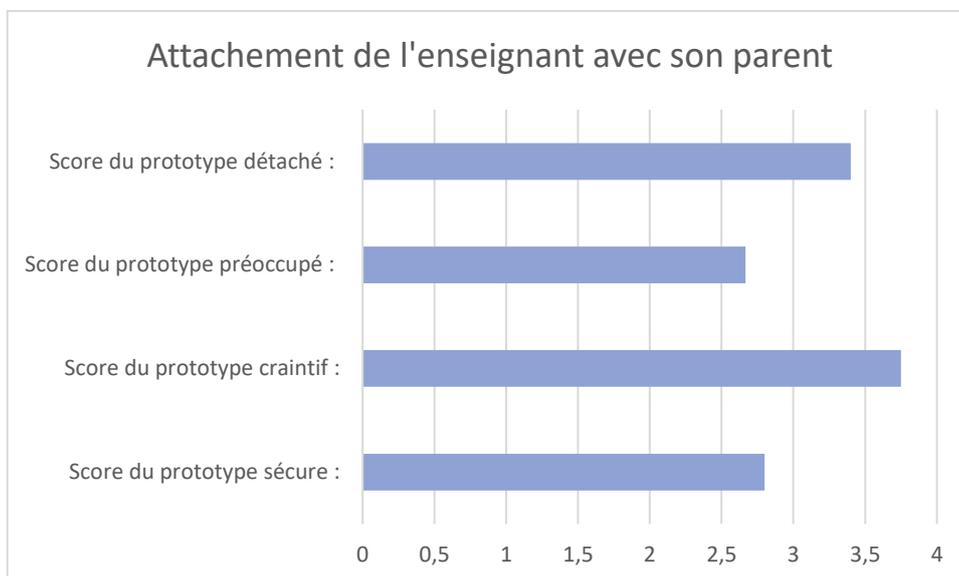
## 14. Individu 10



## 15. Individu 11



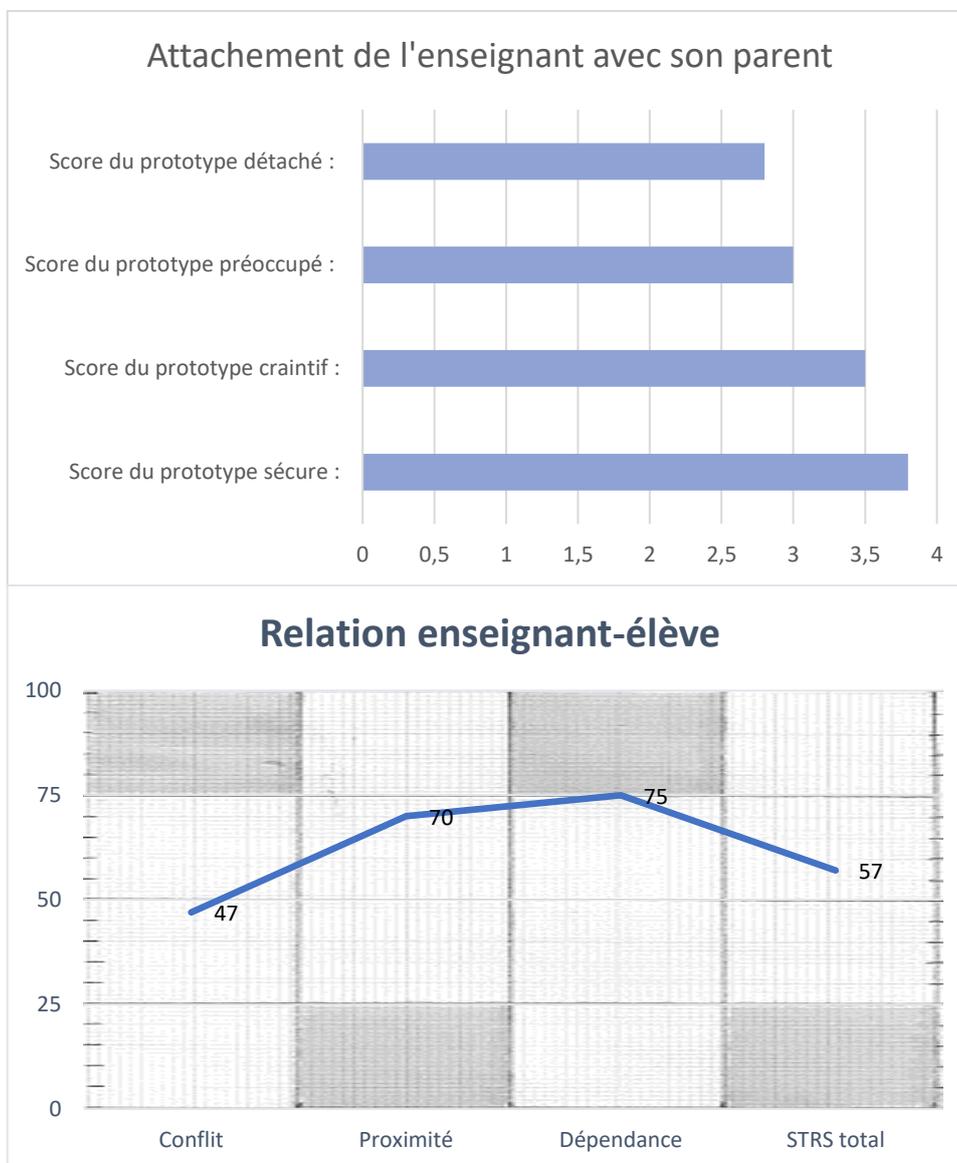
## 16. Individu 12



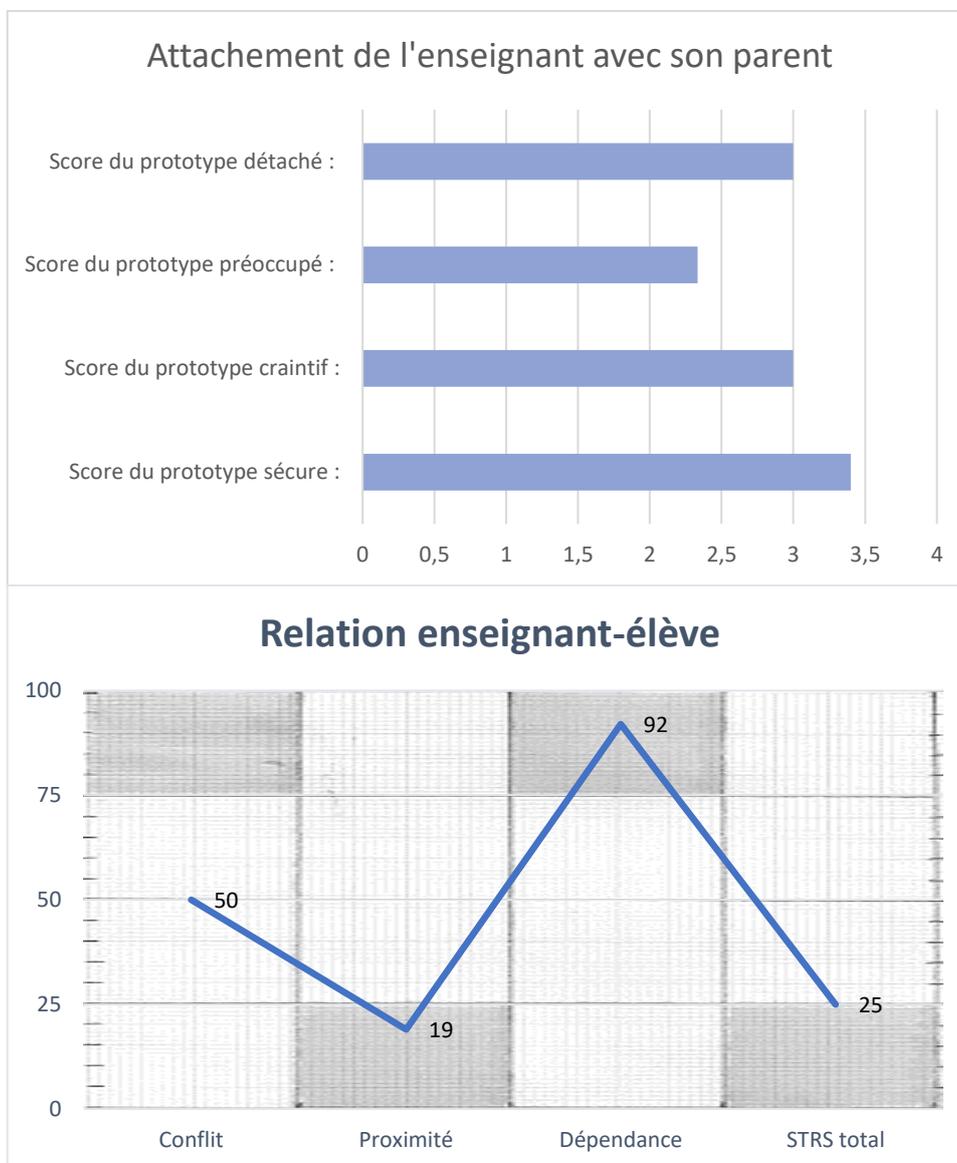
## 17. Individu 13



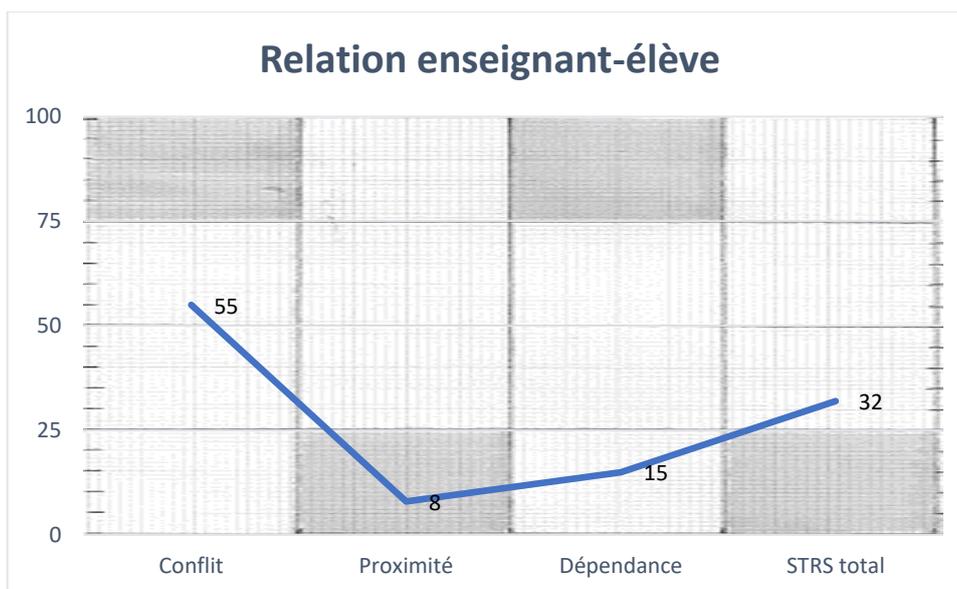
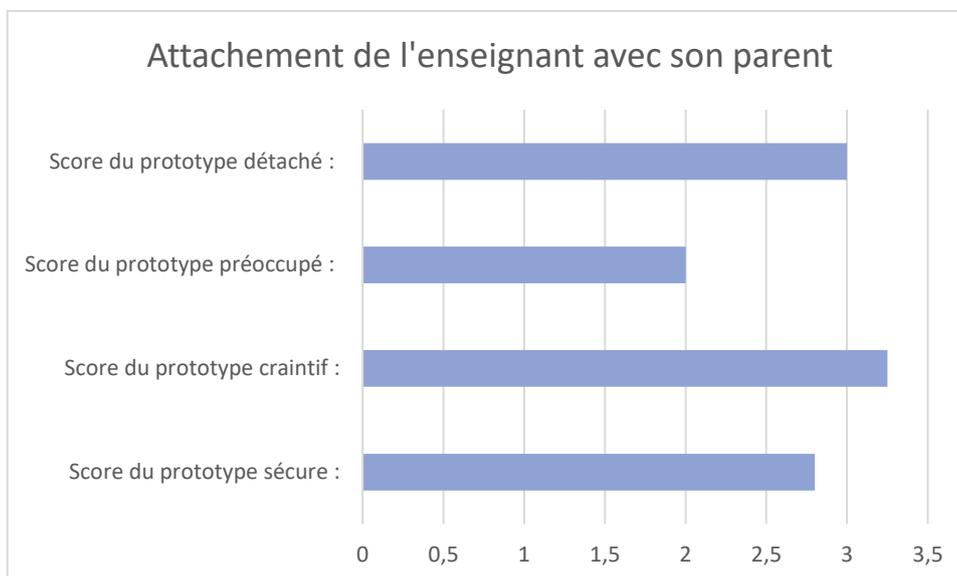
## 18. Individu 14



## 19. Individu 15



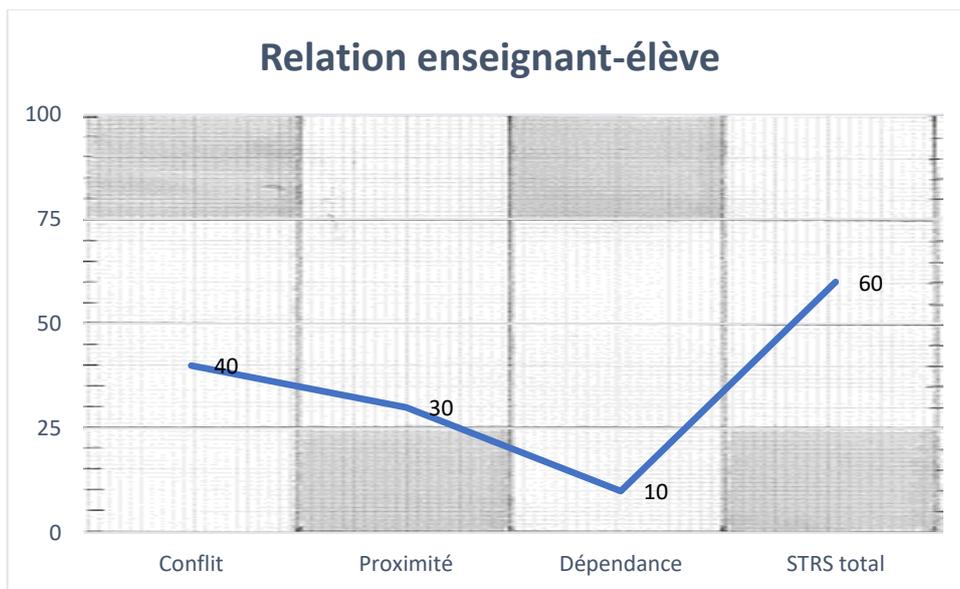
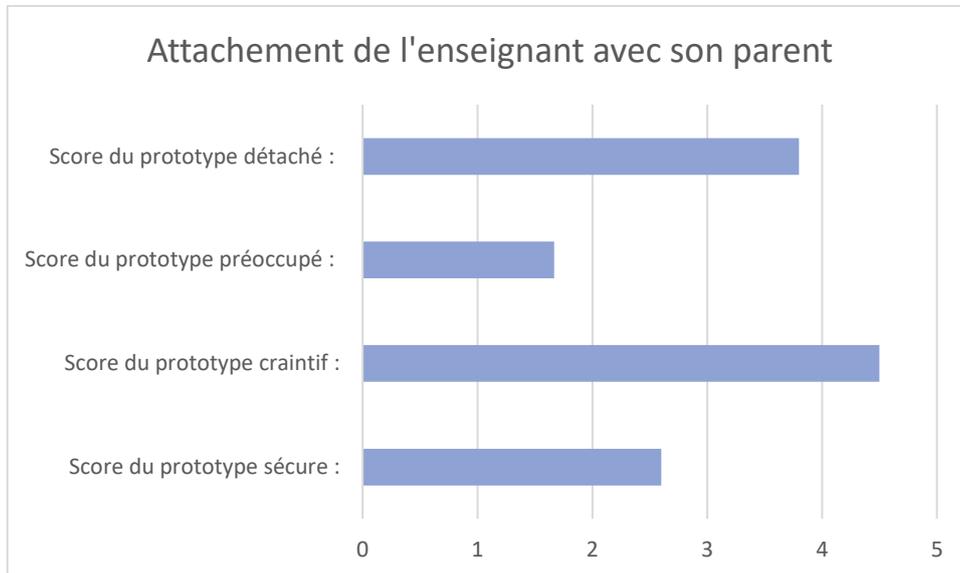
## 20. Individu 16



## 21. Individu 17



## 22. Individu 18



### 23. Individu 19

