



**HAL**  
open science

# Quels impacts peut engendrer la qualité de la relation père-enfant sur la réussite scolaire de l'élève ?

Thomas Couriat

► **To cite this version:**

Thomas Couriat. Quels impacts peut engendrer la qualité de la relation père-enfant sur la réussite scolaire de l'élève ?. Education. 2022. dumas-03857200

**HAL Id: dumas-03857200**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03857200v1>**

Submitted on 17 Nov 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*

**Quels impacts peut engendrer la qualité de la relation père-enfant  
sur la réussite scolaire de l'élève ?**

**BCC C/ UE C.2 Mémoire**

**Semestre 4**

**Session 1**

Prénom et Nom de l'étudiant : Thomas COURIAT

Site de formation : Villeneuve d'Ascq

Section : A4

Nom de l'enseignant : Edwige DUCREUX

## SOMMAIRE

Introduction	Page 4
I. Contexte théorique	Page 6
1. <i>Les pères et le développement social de l'enfant</i>	Page 6
2. <i>Le rôle du père</i>	Page 8
3. <i>Les profils d'éducation d'un père impliqué</i>	Page 10
4. <i>L'enfant devient élève</i>	Page 12
5. <i>Cadre théorique retenu</i>	Page 14
II. Problématique	Page 17
III. Méthodologie	Page 18
1. <i>Terrain et échantillon</i>	Page 18
2. <i>Méthode de collecte</i>	Page 18
3. <i>Analyse quantitative</i>	Page 19
4. <i>Procédure de contrôle</i>	Page 19
IV. Résultats	Page 22
1. <i>Nomenclature retenue pour les profils de pères</i>	Page 22
2. <i>Répartition du profil du père dans la résolution de la tâche selon le modèle de Bergonnier-Dupuy (1997)</i>	Page 23
3. <i>Croisement avec la nomenclature de Bourgeois</i>	Page 24
4. <i>Le ressenti de l'enfant sur ses capacités scolaires</i>	Page 25
5. <i>Le degré de sévérité du père</i>	Page 25
6. <i>Les précisions données par les enfants</i>	Page 26
V. Analyses	Page 27
1. <i>Les difficultés de certains profils de pères</i>	Page 27
2. <i>Une motivation différente selon le profil</i>	Page 28
3. <i>Une majorité organisatrice</i>	Page 29
4. <i>Croisements de profils</i>	Page 30
5. <i>Le père en manque</i>	Page 31
6. <i>Analyse de la sévérité</i>	Page 31
7. <i>Forces et limites</i>	Page 33
VI. Retombées sur la pratique	Page 35
VII. Conclusion	Page 37
Bibliographie	Page 38
Annexes	Page 39
<i>Annexe n°1 : Outil questionnaire pour la réalisation du mémoire</i>	Page 39
<i>Annexe n°2 : Avis de consentement</i>	Page 43
Remerciements	Page 45

## **SOMMAIRE DES TABLEAUX ET GRAPHIQUES**

<i>A. Diagramme circulaire sur la répartition du profil de père dans la réalisation d'une tâche sans distinction du genre</i>	Page 23
<i>B. Tableau et diagramme circulaire croisant les profils de Bergonnier-Dupuy (1997) et de Bourçois (1997) identifiés dans l'échantillon</i>	Page 24
<i>C. Tableau du degré de sévérité du père</i>	Page 25

## **LISTE DE MOTS CLES**

- Développement émotionnel et intellectuel
- Enfant/élève
- Père
- Relations
- Réussite scolaire

## **INTRODUCTION**

La réussite scolaire d'un élève est un sujet extrêmement large dans le domaine de la recherche en Éducation. Les variables influençant la performance scolaire d'un enfant sont très nombreuses et ne peuvent être traitées en un seul mémoire. Les champs d'activités sont diversifiés autour de la compréhension de l'enfant et les dispositifs à mettre en place pour l'amener à la réussite scolaire : postures de l'enseignant, disposition d'une classe, organisation de la journée/semaine/période/année scolaire, sensibilité cognitive, psychologique et/ou affective de l'élève. L'étude de l'environnement relationnel d'un enfant constitue un aspect influençant la réussite scolaire de ce dernier. Un pan important de cette étude s'est axée autour des relations parentales de l'enfant. Comme le rappelle Lamb (1997), la relation père-enfant, depuis 1970, ne manque pas d'une bibliographie fournie. Toutefois il est important de clarifier que l'importance est bien supérieure sur la recherche autour de la relation mère-enfant. En effet, de nombreux travaux et théories sur la relation mère-enfant, dont celle de Bowlby en 1969, ont contribué à l'amélioration de la compréhension de l'enfant et des conséquences des réactions parentales sur son développement. Pour autant, c'est bien le thème de la relation père-enfant qui constitue le cœur principal de ce mémoire. Ce domaine reste encore largement à investir et de nombreuses observations sont à leurs prémices. Aussi, l'intérêt nouveau porté depuis le milieu des années 1990 cherche à redéfinir l'importance du père dans le développement social et cognitif de l'enfant dès le plus jeune âge. L'hypothèse générale qui mène la plupart de ces nouveaux travaux est que le père, au même titre que la mère, détient une influence particulière, prépondérante et vitale pour l'enfant. Cette relation se décline sous différentes formes décelées et identifiées par quelques chercheurs (Bergonnier-Dupuy 1997 ; Bourçois 1997 ; Paquette 2004). Ainsi en découle des profils de père mais aussi d'enfants (Danet, Villette, Dione, 2019) que l'enseignant est en mesure de rencontrer. J'ai choisi la relation père-enfant d'abord pour une raison d'exploration d'un sujet qui en est encore à ses débuts. Quelques grands noms ( Bourçois, Lamb, Le Camus, Paquette) ont apporté des éléments de réflexions au cours des deux dernières décennies mais de nombreuses interrogations subsistent encore et méritent

d'être étudiées. De plus, sans entrer dans des détails trop personnels, ma propre relation avec mon père a toujours été complexe. Ainsi l'approche de ce sujet peut me permettre d'approfondir et diversifier les profils paternels que je peux croiser tout au long de ma carrière. Toujours dans cet apport professionnel, l'étude de la relation père-enfant peut me permettre de mieux cerner certaines difficultés de divers profils d'élèves et ainsi y répondre plus efficacement.

## I. CONTEXTE THEORIQUE

Depuis les années 1990, une observation est partagée entre les différents chercheurs : les pères s'impliquent davantage dans l'éducation de l'enfant qu'auparavant (Bourçois,1997). Pour autant, la mère a encore une place prépondérante dans l'environnement familial. Elle détient toujours la majeure partie des tâches d'occupation autour de l'enfant et cela participe à une inégalité dans la répartition étant donné que le père a encore du mal à s'impliquer davantage. Ce déséquilibre est rapporté sur la majorité des études menées entre les années 70 et 90. Dès Bowlby et sa théorie sur la relation d'attachement (1969), les recherches se sont centrées sur le lien entre la mère et l'enfant afin de mieux la définir. D'un sens, cela n'est pas blâmable puisque les observations qui en sont ressorties ont permis une amélioration dans la compréhension de la relation mère-enfant et du comportement de ce même enfant dans un cadre défini (comme celui de l'école par exemple). Toutefois, malgré une bibliographie fournie (Lamb 1997), le père a été mis à l'écart de l'environnement familiale. La dyade mère-enfant est reconnue depuis longtemps alors que celle du père ne commence à être définie qu'à partir des années 1990 (Bergonnier-Dupuy 1997). Il ne s'agit plus seulement de déterminer la place du père par rapport à la dyade mère-enfant mais bien de clarifier la position paternelle dans le développement de l'enfant. Au travers de ces nouvelles études parues à partir de 1990, le père reprend une place propre, plus ou moins différenciée, et indépendante de celle de la mère. Il apparaît pertinent de rappeler que l'objectif de ces études n'est pas de rabaisser l'importance de la mère au profit d'une affirmation masculine qui serait inutile et inappropriée. L'idée est surtout de poursuivre la compréhension de l'environnement familial, premier espace d'expérimentation sociale et affective de l'enfant, et de s'appuyer sur la solidité des études menées sur la relation mère-enfant afin de l'appliquer sur le lien père-enfant et la structuration intellectuelle qui en résulte.

### 1. LES PERES ET LE DEVELOPPEMENT SOCIAL DE L'ENFANT

Dès lors, de nombreuses études ont déterminé des profils de pères (Bergonnier-Dupuy 1997 ; Bourçois 1997 ; Danet et al. 2019 ; Paquette 2004 ;). En

ressortent trois principaux profils dont les noms varient selon les articles mais dont les descriptifs sont globalement similaires. Ainsi, les observations sont faites autour du « papa-poule » (Bourçois 1997) aussi reconnu comme un père très protecteur, impliqué émotionnellement et intellectuellement avec son enfant. Ce père n'a pas de rôle clairement différencié avec celui de la mère. De plus, ce profil peut s'assimiler à un père contrôlant, une notion évoquée par les travaux de Paquette (2004). A ce profil se démarque celui du père « différencié » (Bourçois 1997), c'est-à-dire impliqué dans l'éducation et le développement de l'enfant et dont le rôle est différent de celui de la mère. Enfin reste le dernier profil, celui du père insuffisamment impliqué. Pour reprendre les termes de Bourçois (1997) il est reconnu comme un « pater familias ». Celui-ci représente une figure d'autorité pour l'enfant mais son implication affective et sociale est tellement faible que l'enfant a du mal à l'identifier comme un père. Il sait qui est cette personne dans son cadre familial mais ne s'y attache pas fortement. Ainsi, la mère demeure la seule figure d'attachement et d'éducation de l'enfant. Le « pater familias » n'est présent que pour assurer l'autorité. Suite à des questionnaires et des observations menés sur les enfants issus de ces trois profils de pères, Bourçois et son équipe ont déterminé que le meilleur degré de socialisation provenait des enfants de pères « différenciés ». Cela laisse à penser que la différenciation sociale se fait plus aisément chez ces enfants car ils ont eu deux figures aux réactions et attendus différents dès le plus jeune âge. Ainsi, ces enfants savent communiquer plus rapidement avec leur entourage et peuvent mener des activités de groupe plus efficacement.

En ce qui concerne les enfants de père contrôlants ou « papa-poule » (Bourçois, 1997) les résultats de socialisation sont satisfaisants mais inférieurs au groupe précédemment décrits. Le manque de différenciation empêche un développement social complet chez ces enfants. Enfin, les actions solitaires sont clairement dominantes chez les enfants avec un « pater familias ». Cette fois, le degré d'attachement et d'implication du père joue énormément sur le développement social de l'enfant. C'est d'ailleurs ce que tend à prouver et définir Daniel Paquette (2004) quelques années plus tard dans ses réflexions. Pour autant, certaines réserves sont à émettre sur cette étude de Bourçois. En effet, le degré de socialisation autour



d'activité de résolution en groupe a été évalué et permet de mettre en avant les enfants dont les pères sont impliqués dans l'éducation même si leurs rôles sont plus ou moins identifiés. Toutefois, l'implication du « pater familias » dans l'éducation de l'enfant n'est pas définie précisément. Selon Bourçois, ce profil n'aide pas au développement social de l'enfant. Mais cette figure d'autorité pour l'enfant maintient certainement des exigences sur d'autres aspects du développement. En d'autres termes, l'accent a été porté sur le développement social de l'enfant. L'évaluation de l'influence du père sur les autres sphères de développement de l'enfant (Par ex : intellectuel, scolaire, cognitif, émotionnel) a été omis. L'aspect affectif peut être sous-entendu mais reste lui aussi incertain. En ce sens où un enfant ayant de plus grande facilité de socialisation se sent davantage stabilisé dans ses interactions avec ses pairs (homme comme femme). A la différence d'un enfant issu d'un « pater familias » qui ressent davantage la nécessité de mener ses actions en solitaire et interagit peu avec l'entourage. Dès lors, l'impact de ces profils de pères sur le développement intellectuel et par extension scolaire de l'enfant reste à déterminer.

## 2. LE ROLE DU PERE

Avant de croiser cette étude avec celle de Bergonnier-Dupuy (1997), il convient de définir un peu plus le rôle du père dans l'environnement proche de l'enfant. Les études menées sur la relation mère-enfant se sont accordées autour de l'idée que la mère représente la figure d'apaisement, de soins et d'attachement de l'enfant (Ainsworth 1974, Bowlby 1969 ; Lamb 1997). Pour autant, l'enfant ne réalise pas de préférence entre le père ou la mère (Lamb, 1997). Dans cette idée, le père est tout aussi important dans le développement de l'enfant mais son rôle est différent de la mère (Lamb, 1997). Selon Daniel Paquette (2004) et en s'appuyant sur d'autres études menées au cours des années précédentes, le père sollicite davantage l'enfant sur le plan physique que la mère. Cette dernière est plus investie dans les jeux symboliques, mentaux ou plus apaisants. Le père, en déviant l'utilité première d'un objet ou en taquinant plus directement l'enfant, participe au développement moteur mais aussi psychologique de l'enfant. La présence du père et la qualité de sa relation d'activation (Paquette 2004) sont deux clefs importantes

pour la prise de confiance et l'autonomisation de l'enfant (Bigras et Paquette 2010). En fonction de la qualité de la relation entre le père et l'enfant, ce dernier développe plus ou moins des capacités de socialisation et d'exploration de son environnement. En 2010, Bigras et Paquette (2010) mettent au point une procédure d'observation, appelée Situation Risquée inspirée de la Situation Etrange d'Ainsworth (1974). Celle-ci vise à évaluer la qualité de la relation père-enfant lors d'activités spécifiques (rencontre d'un obstacle, réaction face à l'intrusion d'un inconnu dans la relation père-enfant). Ainsi en émerge trois profils de relation père-enfant : suractivée, activée et sous-activée. Dès lors il est observé que les enfants partageant une relation suractivée sont plus impulsifs et respectent moins le cadre de règles défini par le parent. L'obéissance est clairement un point défaillant. Pour les enfants partageant une relation activée, leur socialisation est efficace et ils demeurent prudents face à des situations où un risque est identifiable. Enfin les enfants partageant une relation sous-activée se présente comme plus timides dans les interactions sociales et sont moins engagés dans des situations nouvelles et/ou risquées. Ainsi ils restent proches de leurs parents et généralement de la figure d'attachement qui apporte le réconfort (Bowlby, 1969).

Par la théorie de Paquette (2004) et l'étude de Bigras et Paquette (2010), la place du père dans l'environnement familial est définie comme sollicitante pour l'enfant sur le plan moteur, affectif (prise de plaisir, détermination dans la réalisation, recherche du jeu avec le père), psychologique (autonomisation, prise de confiance) mais aussi intellectuel (respect des règles établies par le père, stratégies de résolution). L'étude de Daniel Paquette (2004) est une base de ce mémoire mais aussi dans les nouvelles recherches de ces deux dernières décennies autour de la relation père-enfant. Une dénomination claire et partagée entre tous est ainsi fixée sur la relation entre le père et l'enfant. Néanmoins, il convient de préciser qu'elle ne représente qu'un profil envisageable dans ceux qui caractérisent cette relation père-enfant. En effet, tous les pères ne sont pas dans cette logique de sollicitation par le jeu physique ou de lutte. Certains sont plus à l'aise dans la situation d'attachement longtemps laissée à la mère (Danet et al. 2019 ; Lamb 2010 ; Le Camus 1997). Par ailleurs, l'étude de Bigras et Paquette (2010) permet de faire ressortir trois profils mais la qualité de la

relation père-enfant n'est pas évaluée sur l'événement en direct. Seules les traces laissées par cette relation à l'enfant sont évaluées, pas l'interaction réelle du père avec son enfant.

Pour autant, il en ressort trois grands profils de relation père-enfant : sous-activée, activée et suractivée. Ceux-ci peuvent se croiser avec les profils de père identifiés par Bourçois (1997). En ce sens, les pères contrôlants (Bourçois 1997) développeraient une relation sous-activée (Bigras & Paquette 2010) puisqu'ils surprotègent l'enfant et ne lui permet pas de développer ses capacités sociales et d'explorations. Les pères « différenciés » (Bourçois 1997) dont le rôle parental est clairement identifié à celui de la mère développeraient une relation activée sereine (Bigras & Paquette 2010). Seul le « pater familias » (Bourçois 1997) demeure difficile à relier. Il ne se retrouve pas suffisamment impliqué dans l'éducation de son enfant pour développer une relation d'activation ou d'attachement. Dès lors il convient de préciser qu'il existe des profils de père ne s'inscrivant pas dans ceux développés par Paquette (2004), Bigras et Paquette (2010) ou par Bourçois (1997). Certains sont trop éloignés de leur enfant (« pater familias » de Bourçois 1997) ou d'autres ne s'inscrivent pas dans une relation d'activation mais dans une relation d'attachement. Ainsi il convient de déterminer l'impact des trois types de relation d'activation (Bigras & Paquette 2010) sur le développement scolaire de l'enfant tout en conservant à l'esprit que certains profils de père ne s'inscrivent pas dans cette relation d'activation (Bourçois 1997 et Paquette 2004).

### 3. LES PROFILS D'EDUCATION D'UN PERE IMPLIQUE

Toujours est-il qu'un père impliqué, quel que soit le rôle d'attachement ou d'activation qu'il tient auprès de l'enfant, détient une influence différente sur le développement cognitif, scolaire et intellectuel de sa progéniture. En effet, le degré d'exigence varie selon la relation entretenue avec l'enfant mais aussi avec la volonté propre du père (Bergonnier-Dupuy 1997). Ainsi, il subsiste des « sous-profils » au sein de celui du père impliqué, quelle que soit sa nature précédemment évoquée via la recherche de Bourçois. Ils sont déterminés d'après l'exigence du père sur une activité à réaliser en binôme (entre l'enfant et son père). Il en ressort trois figures

pouvant se lier aux profils développés par Bourçois. Tout d'abord, « l'organisateur » (Bergonnier-Dupuy 1997) est le père qui conçoit tout un cadre autour de l'enfant acheminant vers la réussite de l'exercice. Son objectif est de résoudre le problème posé avec l'enfant. Ce type de figure peut se retrouver principalement chez un pater familias (Bourçois, 1997) qui maintient une haute exigence de réussite envers son enfant mais qui n'accorde pas d'importance à une relation plus affective. Pour autant, l'organisateur peut se retrouver plus rarement chez les pères contrôlant type « papa poule » (Bourçois 1997) et chez les pères présent, c'est-à-dire impliqué et dont le rôle est clairement différencié de la mère (Bourçois 1997). Parallèlement à l'organisateur, le stimulateur et l'attentiste sont les deux autres profils résultant de l'étude de Bergonnier-Dupuy (1997). La résolution de l'exercice proposé dans l'étude s'effectue plus longuement chez les pères stimulateurs qui accentuent la sollicitation et l'aide parentale dans la stratégie. De ce fait, l'exigence est moindre et les critiques moins frontales qu'avec un organisateur qui se veut plus verbal et direct. Pour ce qui est de l'attentiste, la résolution finale de l'activité n'est pas sa principale préoccupation. Il est plus dans la découverte en direct et l'improvisation de ce qu'il réalise avec son enfant. Ces deux derniers profils ne sont pas fondamentalement rattachables à un père identifié ou non-différencié (Bourçois ; 1997). Dans cette idée, ces profils peuvent se corrélérer avec les trois types de pères évoqués par Bourçois (1997). En effet, il s'agit de stratégies d'éducation qui peuvent seulement se croiser avec des profils déjà rencontrés dans d'autres études (Bourçois 1997). En cela, l'article permet d'étoffer un peu plus le panel observable et identifiable de profils paternels dans le relationnel à l'enfance. Pour autant, les retombées sur le développement personnel de l'enfant ne sont pas suffisamment explicitées et il convient de pousser l'analyse. En effet, l'accent est mis sur les différentes stratégies éducatives qu'un père peut mettre en place. Cela peut se relier aux différents profils de père développés par Véronique Bourçois (1997) mais en aucun cas le ressenti de l'enfant n'est pris en considération dans les paramètres observables. De même que les retombées sur le long terme durant le parcours scolaire.

#### 4. L'ENFANT DEVIENT ELEVE

L'étude de ce mémoire requiert de se placer dans le cadre scolaire de l'enfant. En d'autres termes, le but premier de cette recherche est de comprendre l'influence du père sur le développement de l'enfant mais surtout en quoi elle est un facteur essentiel à la réussite scolaire de l'élève. D'autant plus qu'il est prouvé que le père détient une réelle responsabilité dans le parcours scolaire de son enfant (Périer, 2012). De ce fait, le type de relation entretenue entre le père et l'enfant est un facteur essentiel à prendre en compte (activation, attachement, éloignée, inexistante). Ce qui signifie que des différents profils de pères croisés au cours des lectures d'articles en découlent deux portraits d'élèves : l'enfant ayant développé une relation dite sécurisante ou insécurisante avec les parents (Danet et al. 2019). Bien que Danet et ses collaborateurs n'emploient pas le terme dans leur étude (2019), il est possible d'assimiler la relation père-enfant stimulante par la dérivation ou le jeu comme celle d'activation théorisée par Paquette en 2004).

L'élève en relation sécurisante est favorisé par un climat familial sain et paisible. En ce sens, les parents ont des rôles clairement définis (même si les positions non-différenciées ne posent pas de réels problèmes au développement de l'enfant). De plus, la bonne relation avec le père (attachement ou activation) a permis à l'enfant de se construire psychologiquement et émotionnellement comme attentif, sûr de ses capacités et conscient de la progression à mener. L'enfant avec une relation sécurisante, au regard du monde de l'Enseignement, apparaît comme un élève motivé dans les activités et pleinement investi dans sa progression. Il est le profil d'élève moteur d'un groupe classe puisqu'en plus de ses capacités individuelles affirmées, il est en mesure d'établir une socialisation rapide et solide (Bourçois 1997). Ce qui fait de lui un élément très intéressant pour des activités collectives (travaux de groupe, jeux collectifs, exemplarité, gestion de classe). De plus, l'élève en relation sécurisante, grâce à une verbalisation de son entourage, développe des capacités en Langage (et Français par extension) et en Mathématiques très solides (Danet et al. 2019). Ainsi, il n'inquiète pas l'enseignant dans sa progression annuelle.

A l'inverse, un enfant en relation insécurisante n'a aucune confiance en lui, demeure

solitaire dans les activités de groupe, s'exprime peu et fait preuve d'anxiété dans les Mathématiques. D'ailleurs, il semble que la relation avec le père soit l'une des sources de cette réticence à l'apprentissage des Maths (Danet et al. 2019). Celle-ci s'explique par l'une des limites définies par Danet et ses collègues. L'activité mathématiques de l'étude passe par une phase importante de verbalisation, donc de Français. Or, d'après la même étude, il semble que les pères aient moins d'affinités que les mères avec le domaine du Français. Cela ne se retrouve pas systématiquement dans les familles mais constitue tout de même un fait régulier. Dès lors, les pères se retrouvent plus à l'aise pour des réalisations mathématiques. C'est pourquoi les enfants se tournent plus souvent vers le père pour résoudre un problème en lien avec ce domaine. Or la phase trop verbale de l'activité de cette étude amène à une réticence. En ce qui concerne le Français, il apparaît que c'est surtout la mère qui détermine les performances de l'enfant. Non pas que le père les inhibe mais il se sent moins concerné et donc offre moins de réponse. Ce qui d'ailleurs, coïncide avec le fait que les mères s'impliquent davantage dans des jeux didactiques autour de la langue ou du symbolisme demandant des phases de verbalisation (Paquette 2004). Comprenant ceci, l'enfant se tourne davantage vers la mère pour obtenir de l'aide dans des tâches langagières, grammaticales ou lexicales. Mais cela n'est valable que lorsque l'enfant est reconnu dans une relation sécurisante avec la mère (Danet et al. 2019). Encore une fois certaines réserves sont à énoncer dans ce travail fourni. Danet et ses collègues les définissent et regrettent notamment le manque de largeur dans l'échantillon sélectionné (enfant de 3 à 5 ans). Il s'agit ici d'une limite récurrente dans la plupart des études sur la relation père-enfant. En effet, l'âge des enfants des pères interrogés ne dépassent pas les 5 ans. Ce qui correspond à une fin de scolarité en classe de Maternelle. Bien que des effets de la relation paternelle soient observables, il en demeurent d'autres qui se développent au cours du temps et sont identifiables chez un enfant plus âgé.

Les performances scolaires sont ainsi déterminés par les relations parentales. Bien sûr, d'autres facteurs extérieurs à l'étude de la relation parent-enfant demeurent tout aussi importants (Par ex : climat scolaire ; rapport aux savoirs didactiques ; motivation ; relation enseignant-élève...). Pour autant les travaux depuis les années

1960 sur les aspects relationnels ont largement prouvé l'intérêt de maintenir des rapports stables avec l'enfant quelle que soit la situation personnelle des parents (instance de divorce, séparation, désaccord/disputes). Il est nécessaire de conserver l'enfant en dehors de ces perturbations. Par les nombreuses études menées sur la relation mère-enfant, il en est ressorti que l'absence d'une mère (décès de cette dernière, abandon, négligence) porte une atteinte très grave et irrémédiable sur le développement de l'enfant. Il en est tout autant pour le père dont l'importance a récemment été démontrée (Lamb 1997 ; Périer 2012). Ainsi l'absence plus ou moins prolongée du père dans l'éducation de l'enfant est fortement préjudiciable sur la réussite scolaire de l'élève (Danet et al. 2019 ; Périer 2012) Reste à en définir les réels impacts et voir s'ils sont similaires à l'absence ou le manque d'intérêt d'une mère. En cela, les retombées psychologiques, affectives, cognitives et intellectuelles sur le développement de l'enfant par l'absence ou le manque d'intérêt d'un père constituent autant d'aspects d'études qui peuvent se regrouper sous une seule problématique et à terme être approfondi par de nombreuses études diverses.

##### *5. CADRE THEORIQUE RETENU*

Dans l'optique de ce mémoire, il convient de m'attacher à un cadre théorique encore plus précis que celui qui vient d'être énoncé. En effet, les différentes études présentées ont permis de forger et structurer une pensée autour du thème de la relation père-enfant, des divers profils existants pour les pères et des répercussions entraînées sur la construction de l'enfant. Pour autant, en lien avec la problématique, il est important de sélectionner les articles et outils les plus pertinents afin de poursuivre le travail d'analyse. Par ailleurs, ce mémoire se différencie légèrement d'une majorité d'études menées jusqu'à présent. En effet, la prise en compte au premier plan du ressenti de l'enfant sur la relation entretenue avec son père est un facteur encore assez rare dans la plupart des études et thèses menées autour de ce sujet. Dès lors, la difficulté de trouver des outils orientés spécialement pour les enfants est accrue. En d'autres termes, cela sous-entend de rechercher des questionnaires pouvant être réadaptés à un niveau de compréhension d'un enfant de CM1.

De ce fait, les études de Véronique Bourçois (1997) et de Geneviève

Bergonnier-Dupuy (1997) se présentent comme les plus efficaces afin de construire le questionnaire de ce mémoire. Tout d'abord l'échantillon de Bergonnier-Dupuy (1997) se rapproche du mien dans la mesure où une parité est respectée : 16 filles et 17 garçons dans l'étude, 13 filles et 13 garçons dans ma classe. Bien que les tranches d'âges diffèrent, l'intérêt d'avoir une parité au sein de l'échantillon permet d'observer et d'analyser les résultats aussi bien sur la relation père-fille que père-garçon. Par ailleurs, le questionnaire de Bergonnier-Dupuy est construit autour de cinq grands thèmes : adaptation à la vie familiale, autonomisation, stimulation des capacités, épanouissement personnel et réciprocité dans les rapports avec les autres. Rappelons que cette étude prend en considération des pères d'enfants d'âge préscolaire (moins de 3 ans). Dès lors, l'adaptation à la vie familiale n'est plus autant à prendre en compte concernant le questionnaire de ce mémoire. En effet, les enfants de 9-10 ans sont, pour la majorité des cas, adaptés au contexte familial depuis quelques années. Ils ne sont plus dans les phases de découverte de leur entourage. En revanche, l'autonomisation est encore en construction tout comme la stimulation des capacités est permanente. Ces deux thèmes prennent encore plus d'importance lorsque le cadre d'observation est celui de l'école. En effet, les enseignements sont pensés en ce sens. Par ailleurs, l'épanouissement personnel devient encore plus déterminant pour des enfants de 9-10 ans. En effet, l'approche du collège, donc d'un nouvel environnement éducatif, croisée aux premiers signes de la puberté sont deux facteurs impliquant encore plus la construction émotionnelle et l'épanouissement de chaque enfant. Le tout influençant fortement son développement personnel. Enfin, la réciprocité dans les rapports avec les autres, autrement dit la capacité de socialisation, est également renforcée et permanente au cours de la scolarité en CM1. De ce fait, les thèmes du questionnaire de Bergonnier-Dupuy (1997) sont dans l'ensemble pertinents pour la construction de l'outil de ce mémoire.

Quant au questionnaire employé par Bourçois (1997), celui-ci s'attache à définir le profil de père dans la relation père-enfant en analysant son implication et son degré de présence. Pour rappel, ce questionnaire a permis de définir trois profils : « pater familias », « papa-poule » et père « différencié ». Tout comme le questionnaire de



Bergonnier-Dupuy (1997), cet outil est construit pour un adulte. Il convient de le rendre accessible pour un enfant. En ce sens, certaines questions de l'outil de ce mémoire vise à déterminer, en accord avec l'étude de Bourçois (1997), le profil vers lequel le père se rapproche le plus. La spécificité repose sur la vision directe de l'enfant et non pas sur le jugement personnel du père sur sa propre personne. Dès lors, les réponses des enfants peuvent faire émerger un profil de père mais qui reste à valider dans un questionnaire parallèle à fournir à ces mêmes pères.

L'intérêt de croiser ces deux bases théoriques pour former le cadre du questionnaire est que ces études se complètent. En effet, l'étude de Bergonnier-Dupuy (1997) s'étoffe autour de plusieurs facteurs importants mais ne permet pas d'identifier un profil de père en particulier. C'est justement l'intérêt même de l'outil de Bourçois (1997) mais qui pour le coup ne s'intéresse pas suffisamment aux retombées sur le développement propre de l'enfant. En croisant ces thématiques, il est alors possible de former un questionnaire permettant en partie de faire émerger un profil de père du point de vue de l'enfant tout en prenant en compte les répercussions de cette relation père-enfant sur son développement scolaire, cognitif, personnel et émotionnel.

## II. PROBLEMATIQUE

A la lumière de ces différents articles, un ensemble de problématiques diverses se dégagent. L'inconvénient réside dans le fait qu'il en existe une très grande variété et certaines ne peuvent être traitées dans un seul mémoire.

La plupart des études menées, notamment à partir des années 1990, a réussi à définir certains profils de pères et des stratégies éducatives qui peuvent leur être rattachés (Bergonnier-Dupuy 1997 ; Bourçois 1997). De par les observations qui s'en sont dégagées, d'autres chercheurs sont parvenus à définir des systèmes relationnels entre le père et son enfant (Bigras & Paquette 2010 ; Paquette 2004) et des profils d'élèves (Danet et al. 2019). Pour autant, tous regrettent encore les manques dans certains aspects de la recherche autour de la relation père-enfant. De plus, il apparaît dans beaucoup de ces travaux que les impacts sur le développement social, cognitif, émotionnel, psychologique et scolaire de l'enfant ne sont pas suffisamment mis en avant ou clairement explicités. L'accent est principalement porté sur le souci de définir le profil des pères existants ou les types de relations et de rôles qu'ils peuvent partager avec leur enfant. En ce sens, il m'apparaît pertinent de poser la problématique suivante :

*Quels impacts peut engendrer la qualité de la relation père-enfant sur la réussite scolaire de l'élève ?*

Une autre piste peut être envisagée et s'intéresserait aux conséquences sur le développement de l'enfant plutôt que sur sa réussite scolaire. Toutefois, ce mémoire s'inscrivant dans une formation professionnalisante autour de l'Enseignement, il m'apparaît plus pertinent de fixer le domaine scolaire comme cadre d'observation des impacts de la relation père-enfant. Et ce, quelle que soit la nature de cette dernière (attachement, activation, autorité type « pater familias » ou absence). Le profil du père, le ressenti de l'enfant vis-à-vis de la relation avec ce dernier et les résultats scolaires constituent les variables dépendantes prises en compte. La répartition du genre constitue la variable indépendante. Enfin, dans un cadre davantage professionnel, une clef de compréhension autour des difficultés scolaires récurrentes ou non de l'élève ainsi que sa capacité à s'intégrer et à se socialiser peut découler de ce mémoire.

### III. METHODOLOGIE

#### 1. TERRAIN ET ECHANTILLON

Afin d'apporter des éléments de réponse à cette problématique, l'ensemble de cette étude est réalisée à l'école Louise de Bettignies. Située à Faches-Thumesnil (59155), l'établissement compte un peu plus de deux cents élèves se répartissant du CP au CM2. Elle ne fait pas partie de la classification REP ou REP+. En accord avec ma pratique professionnelle et en lien avec la problématique de ce mémoire, l'échantillon sélectionné se place dans deux classes. Une de CM1 et une autre de CM1-CM2. Suite aux demandes d'autorisation parentale, c'est un total de trente-neuf enfants (21 garçons et 18 filles) qui a été interrogé. Parmi ceux n'étant pas soumis au questionnaire, on compte deux garçons qui n'ont jamais connu leur père. S'ils participaient, leurs réponses prendraient en compte la relation mère-enfant ce qui ne s'inscrit pas dans l'étude de ce mémoire et viendrait fausser la collecte de données. L'objectif du questionnaire est de déterminer le ressenti de l'enfant sur la relation qu'il entretient avec son père. De ce fait, il n'est pas possible pour ces deux élèves de répondre aux différentes questions. Mis à part ces deux profils, les autres enfants ont un père présent quelle que soit la situation du couple parental (marié, pacsé, concubin, séparé, en instance de divorce, divorcé).

#### 2. METHODE DE COLLECTE

Afin de mener la collecte de données, un questionnaire est privilégié pour cette étude. Celui-ci permet de mieux cibler les observations tout en englobant les divers facteurs indépendants (point de vue de l'enfant, profil du père, composition d'une fratrie etc.). Etant donné que l'accent est porté sur le point de vue de l'enfant, il est important qu'il s'y retrouve avec un exercice lui étant familier. Aussi, le questionnaire représente un support plus reconnu que ne peut l'être l'entrevue ou l'observation systématique dans ce sujet ; bien qu'elles restent deux autres méthodes efficaces dans une étude. L'objectif est d'avoir le ressenti direct de l'enfant sur la relation partagée avec son père. Si ce dernier se trouve aux côtés de l'enfant, il risque d'y avoir dans les réponses données un effet de désirabilité sociale envers le père. L'enfant ne voulant pas décevoir, choquer ou surprendre son père, peut aller vers des réponses ne reflétant pas forcément la réalité de la relation entretenue. Dès

lors, le questionnaire se présente comme l'outil le plus approprié non seulement dans l'approche du point de vue de l'enfant mais aussi dans sa mise en place. Le questionnaire étant individuel, la lecture des questions appartient à l'enfant. En ce sens, la prononciation et l'intonation données dans la lecture des questions est entièrement de son ressort. Avec l'entrevue, le risque est d'induire une réponse selon la prononciation réalisée dans la formulation de la question. Il est nécessaire de demeurer le plus neutre possible afin que l'enfant se base uniquement sur son ressenti personnel.

### 3. ANALYSE QUANTITATIVE

Une fois les questionnaires remplis, l'analyse des résultats suit une logique quantitative. En effet, l'analyse des réponses se regroupe sous certaines quantités et permettent de dégager des pistes de réflexion sur la relation père-enfant afin de la croiser avec les résultats scolaires actuels et passés de l'élève. En fonction de ces derniers, il est possible de déterminer ou non si l'influence du père et la qualité de la relation entretenue avec son enfant porte un impact conséquent sur la réussite scolaire de l'élève. Dans ce questionnaire, il n'existe pas de « mauvaises » réponses. L'objectif est surtout de faire émerger une représentation de la relation père-enfant du point de vue de ce même enfant. A terme, cela peut permettre à l'enseignant d'obtenir une clef de compréhension des résultats scolaires de l'élève (bon ou en difficulté). Cette clef provenant directement de l'élève et de ses réponses, celui-ci est potentiellement en mesure de cibler la source de ses difficultés ou de sa réussite. Ce qui lui permet d'agir plus concrètement et rapidement.

### 4. PROCEDURE DE CONTROLE

La majorité des études autour de la relation père-enfant s'est fixée sur la prise en considération du point de vue paternel. En ce sens, la position de l'enfant est étudiée mais de manière secondaire voire tertiaire. Généralement, l'intérêt s'est porté sur la définition de la position du père dans la relation père-enfant. Les ressentis personnels du père sur son image et sur sa relation avec l'enfant ainsi que sa vision autour de l'éducation qu'il transmet sont deux variables liées à cette prise en considération majoritaire du point de vue paternel dans les différentes études. Cela n'est pas blâmable puisque l'objectif premier de ces études était de redéfinir la

position du père aux côtés de la mère dans l'influence qu'il porte sur la construction de son enfant. Cependant, ce mémoire tend à donner une considération nouvelle à l'enfant. Ainsi, son point de vue est placé comme un facteur observable essentiel. Il est au centre de ce qui conditionne les réponses au questionnaire. D'ailleurs, celui-ci est construit à partir des études de Geneviève Bergonnier-Dupuy (1997) et Véronique Bourçois (1997). Seule la deuxième m'a retourné l'un de ses questionnaires. Certaines questions ont été reprises. La suite du travail s'est alors fixée sur la formulation à apporter pour des enfants de 9-10 ans. En effet, il convient de rappeler que les deux questionnaires qui ont inspiré l'outil de ce mémoire sont à la portée du père, donc d'un adulte. De plus, l'enfant concerné dans ces études est en bas âge. Dès lors, les questions de Bourçois (1997) sur le parent qui s'occupe de changer la couche, de donner le biberon ou sa participation sur des jeux d'éveils ne sont pas reprises dans les questions de ce mémoire. De plus, l'attention est centrée sur l'enfant de 9-10 ans et son ressenti. Etant en charge d'une classe de CM1, elle-même échantillon de l'étude, il m'est plus aisée de trouver la bonne formulation. Par ailleurs, la construction de ces questions veille à demeurer suffisamment neutre pour ne pas engager l'enfant vers une réponse qui ne reflète pas son propre ressenti.

En d'autres termes, la formulation des questions évite d'induire une réponse systématique ou beaucoup trop logique pour l'enfant. Dès lors, le risque est d'obtenir des résultats faussés. Enfin, certaines questions ne mentionnent pas forcément le père dans leur formulation. Toutefois, sa présence est sous-entendue et vise à définir si son action est réellement impactante. C'est notamment le cas de la quatrième question, « *Le jour de la rentrée, tu arrives dans une classe où tu ne connais personne :* ». Les réponses laissées aux élèves sont des cas de figures généraux vers lesquels ils s'identifient le plus « *A : Cela s'annonce compliqué pour moi ; B : Je fais connaissance avec des camarades ; C : Je deviens ami(e) très rapidement avec tout le monde* ». Naturellement, il n'existe pas de mauvaises réponses dans la mesure où c'est le ressenti même de l'élève qui motive le choix. Pour autant, les études précédemment présentées dans le contexte théorique ont démontré que le père a une réelle importance dans la construction sociale de

l'enfant. En fonction du choix de réponse de l'élève à cette question, il est possible de déterminer un certain degré de sociabilité. Pour autant, il n'est pas complètement admis que l'influence du père soit première dans ce ressenti. Cela reste à l'état hypothétique.

D'autres questions investissent davantage la place du père dans la formulation. Les questions inspirées de l'étude de Bourçois (1997) s'inscrivent dans cette logique. Ainsi à partir de la quatorzième question de l'outil de ce mémoire, la base est celle du questionnaire de Véronique Bourçois (1997) se présentant sous la forme d'une grille. Celle-ci vise à déterminer qui de la mère ou du père s'occupe de certaines tâches familiales (apprendre à marcher, la propreté, changer le nourrisson, l'emmener à l'école, le consoler etc.) Etant donné que l'âge de l'échantillon diffère de celui de Bourçois (1997), certaines lignes de la grille ne sont pas reprises dans la formulation de questions. Pour autant des lignes comme « *l'emmener chez des amis* », « *l'emmener à des spectacles* » sont reprises sous la question « *Sors-tu souvent avec ton papa (aller faire des courses, voir un spectacle, aller chez un(e) ami(e) etc.) ?* ». L'objectif de cette question est d'identifier le profil du père par la sollicitation qu'il propose à son enfant et la proximité qu'il développe avec lui. L'estimation approximative du temps passé avec l'enfant durant les jours de repos ou de travail évoquée dans le questionnaire de Bourçois (1997) est également reprise dans l'outil de ce mémoire. Celle-ci est reformulée pour les enfants de CM1 sous la forme suivante « *Combien de temps passes-tu avec ton papa un jour d'école ?* » Ici, l'objectif est également de déterminer le degré de présence dans le quotidien de l'enfant. Celui-ci influençant directement la qualité de la relation père-enfant et le développement intellectuel de ce même enfant.

#### **IV. RESULTATS**

A la suite de la collecte des données via le questionnaire, il ressort un ensemble de résultats pouvant se décliner en plusieurs sous-catégories.

Tout d'abord, il convient de rappeler que notre échantillon comprend 21 garçons et 18 filles. Dans la mesure du possible et selon les autorisations parentales, cet échantillon est globalement paritaire et permet d'étudier au mieux la relation père-enfant selon le genre de ce dernier.

##### **1. NOMENCLATURE RETENUE POUR LES PROFILS DE PERES**

L'identification des profils de pères ne s'est pas faite via l'observation de la résolution d'une tâche mais plutôt par les réponses sur différentes questions données par l'enfant (3, 7, 8, 11, 12 et 13 du questionnaire en annexe « *La relation père-enfant et l'influence sur la réussite scolaire* »). Celles-ci permettent de revenir sur des situations de résolution d'activités notamment scolaires (devoirs, apprentissages).

Selon les réponses, un profil suivant le modèle de Bergonnier-Dupuy (1997) a émergé. Pour rappel, ce modèle permet de définir le père selon un des trois profils suivants lors de la réalisation d'une tâche avec son enfant :

- Le père « stimulateur » favorisant l'interaction verbale afin de comprendre le procédé pour parvenir à la résolution de la tâche proposée.
- Le père « attentiste » se focalisant dans la découverte en direct avec l'enfant de l'activité et donc dans une résolution davantage en improvisation.
- Le père « organisateur » se caractérisant par une volonté de réussir la tâche quitte à être très directif avec l'enfant. Il y a peu de place à l'explication et l'erreur n'est pas envisageable.

Afin d'être le plus précis possible, un croisement du modèle de Bergonnier-Dupuy (1997) s'est révélé pertinent avec les catégories définies par Bourçois (1997). Ces dernières sont au nombre de trois :

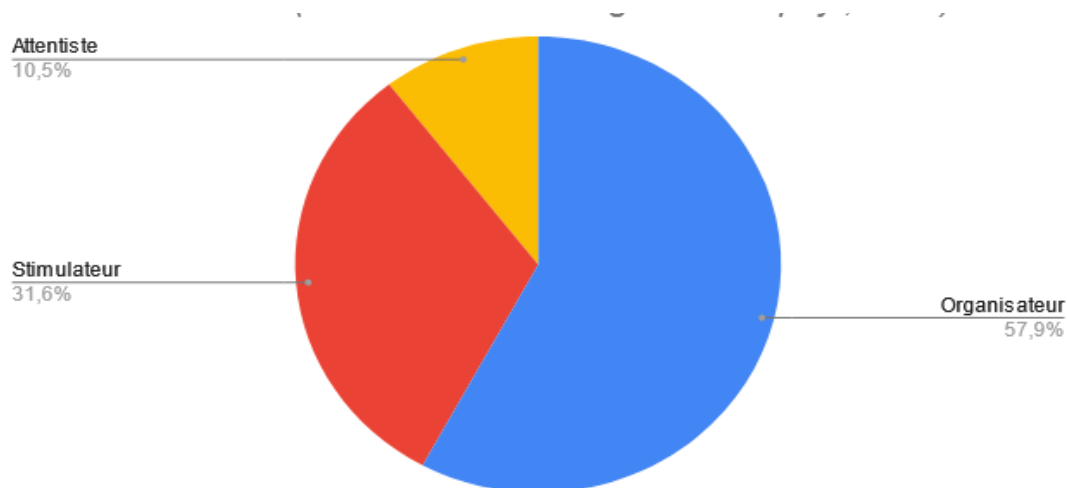
- Le « pater familias » dont la présence et l'attache émotionnelle sont très faibles. Il se caractérise aussi par une très haute exigence de réussite envers son enfant mais sans lui vouer une certaine reconnaissance

- Le père « différencié » dont les activités réalisées avec l'enfant sont clairement identifiables et différentes de celles tenues par l'autre parent
- Le père « papa-poule » se définissant comme un père très protecteur et qui assure les mêmes fonctions familiales que l'autre parent.

Outre les modèles présentés par Bergonnier-Dupuy (1997) et Bourçois (1997), il m'est apparu nécessaire d'ajouter une nouvelle catégorie de profils de père. Celle-ci définit le père en manque et/ou absence de communication et de présence auprès de l'enfant. Ce cas de figure se caractérise notamment par la difficulté de l'enfant pour répondre à certaines questions notamment sur la description de sa relation avec le père (question 12) ou encore sur la détermination d'un temps de partage d'activités entre lui et son parent (questions 14 à 17). Dès lors, l'enfant se retrouve avec un père que nous pouvons considérer comme déficitaire dans les interactions.

## 2. REPARTITION DU PROFIL DU PERE DANS LA RESOLUTION DE LA TACHE SELON LE MODELE DE BERGONNIER-DUPUY (1997)

*A. Diagramme circulaire sur la répartition du profil de père dans la réalisation d'une tâche sans distinction du genre*



D'après la figure A, le profil « organisateur » est largement majoritaire sur l'ensemble de l'échantillon.

Chez les garçons, il ressort une proportion majoritaire de père

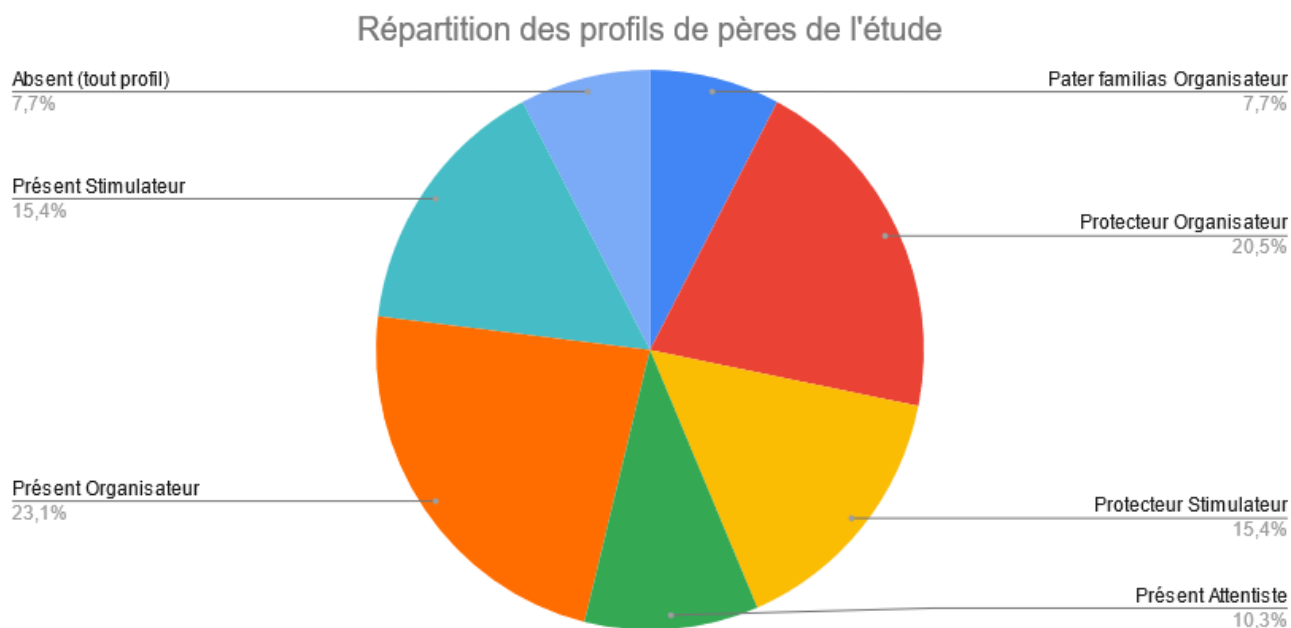


« organisateur »(Bergonnier-Dupuy ; 1997) dans la tâche (10 sur 21 possibles). Cette tendance majoritaire de père organisateur se retrouve également chez les filles (12 pères identifiés sur 18 possibles). Derrière ce profil majoritaire, celui du « stimulateur » (Bergonnier-Dupuy 1997) ressort comme équivalent autant chez les filles que chez les garçons (6 profils identifiés dans les deux catégories). Enfin les « attentistes » sont les plus minoritaires avec 3 profils sur 21 pour les garçons et un seul chez les 18 filles.

### 3. CROISEMENT AVEC LA NOMENCLATURE DE BOURCOIS

B. *Tableau et diagramme circulaire croisant les profils de Bergonnier-Dupuy (1997) et de Bourçois (1997) identifiés dans l'échantillon*

Pater familias Organisateur	Protecteur Organisateur	Protecteur Stimulateur	Présent Attentiste	Présent Organisateur	Présent Stimulateur	Absent (tout profil)
3	8	6	4	9	6	3



Concernant les catégories évoquées par Bourçois (1997), il en ressort qu'une majorité de père différencié est observable autant chez les filles que chez les garçons.

Pour autant, la différence est plus nette chez les filles. En effet, les résultats montrent que sur 18 pères de filles, 10 d'entre eux sont « différenciés », un se

présente comme un « pater familias », un autre comme absent et 6 autres comme des « papa-poule ».

Chez les garçons, les proportions entre le père « différencié » (9 sur 21) et le père « papa-poule » (8 sur 21) sont plus proches. A cela s'ajoute 2 « pater familias » et 2 autres dits absents.

#### 4. LE RESSENTI DE L'ENFANT SUR SES CAPACITES SCOLAIRES

Par ailleurs, certaines questions s'intéressent davantage au ressenti de l'enfant sur lui-même émotionnellement et scolairement (questions 4,5,6 et 12). Dès lors, il est possible de faire ressortir des profils d'enfants sûrs ou incertains de leurs capacités scolaires et personnelles. Sur l'échantillon de 39 enfants, 27 affirment être serein scolairement. Ils ne se considèrent pas comme des enfants en difficultés ou du moins très partiellement. Au niveau du ressenti personnel, ces 27 enfants se disent pleinement épanouis avec leurs camarades. Quant aux 12 se sentant incertains, l'estime des capacités se place soit sur le niveau scolaire soit sur le ressenti personnel. Aucun des 12 enfants incertains d'eux-mêmes n'a cumulé à la fois une incertitude sur ses capacités scolaires et un manque d'épanouissement avec ses camarades. A chaque fois, l'incertitude se plaçait sur l'un ou l'autre. D'un point de vue plus généré, la répartition des enfants se sentant incertains sur leurs capacités scolaires ou épanouissement personnel est strictement égale. En ce sens, l'échantillon présente 6 garçons et 6 filles incertain(e)s d'eux/elles-mêmes.

#### 5. LE DEGRE DE SEVERITE DU PERE

##### *C. Tableau du degré de sévérité du père*

<b>Degré de sévérité du père selon l'enfant</b>		
1-2-3 : Pas sévère	4-5-6-7 : Moyennement sévère	8-9-10 : Très sévère
24	8	7

Parmi les facteurs observables, celui du degré de sévérité du père selon l'enfant est également pris en compte. Il s'agit de l'objet de la dixième question du questionnaire. Selon la réponse de l'enfant, il est possible d'identifier plus clairement la relation père-enfant au regard de ce dernier. De plus, le profil du père est un peu plus confirmé grâce au degré de sévérité donné par l'enfant. Ainsi sur les

39 réponses, nous pouvons observer la répartition résumée dans la figure C. Il est possible de noter qu'une très forte proportion d'enfants a reconnu que le père n'est pas sévère.

Ces résultats autour de la sévérité du père selon l'enfant sont amenés à être analysés et croisés avec le ressenti personnel de l'enfant durant l'analyse.

#### 6. LES PRECISIONS DONNEES PAR LES ENFANTS

D'autres résultats démontrent un lien particulier entre l'enfant et le père. En effet, à la douzième question « *Comment décrirais-tu la relation avec ton papa ?* », la plupart des réponses se résume à une bonne relation, appréciée par l'enfant malgré le fait que le père travaille beaucoup et se retrouve moins avec l'enfant. Ce dernier l'exprime comme un regret et non un reproche mais globalement les enfants comprennent que les parents consacrent du temps à leur travail. Cette compréhension est confirmée sur les réponses données à la quinzième question « *Combien de temps passes-tu avec ton papa sur un jour d'école ?* ». La section réponse étant laissée libre, certains enfants précisent en plus de la jauge de temps, que le père n'est pas responsable de ce manque de présence. En d'autres termes, ils précisent que le père travaille mais aimerait être davantage présent. Cette précision dans la réponse n'était pas spécialement attendue dans l'étude mais permet pour autant de démontrer un attachement et une compréhension entre l'enfant et le parent.

## V. ANALYSE

De nombreuses analyses peuvent émerger de ces résultats. Pour autant, il est nécessaire de prendre un angle précis afin de répondre pertinemment à la problématique de cette étude. Celle-ci ayant pour objectif de déterminer les impacts sur la réussite scolaire de l'enfant selon la relation qu'il entretient avec son père.

### 1. LES DIFFICULTES DE CERTAINS PROFILS DE PERES

Tout d'abord, il est possible de confirmer le fait que le père « papa-poule », dit également contrôlant (Bourçois, 1997), empêche un développement serein des capacités de l'enfant. En effet, sur les douze enfants identifiés comme incertains dans leur épanouissement personnel ou scolaire, sept d'entre eux ont un père reconnu comme « papa-poule » (Bourçois, 1997) et organisateur dans la réalisation de la tâche (Bergonnier-Dupuy, 1997). En d'autres termes, sept enfants ont une relation sous-activée avec leur père (Bigras & Paquette 2010). Ils reconnaissent l'aspect très présent du père, ce qui est bénéfique pour se sentir soutenu, mais à tel point que l'enfant ne se sent pas en mesure de mener une activité seul ou s'épanouir avec les autres. Cela signifie que sans l'aide du père, l'enfant se retrouve avec un déficit d'autonomie dans la tâche scolaire ou dans le développement émotionnel. Il lui faut en permanence être rassuré par son parent pour aller au devant de la nouveauté (scolaire ou sociale). Cette confirmation est intéressante dans la mesure où elle permet d'étoffer les profils de père n'aidant pas pleinement au développement de l'enfant. En effet, nous aurions tendance à penser que seuls des profils de père absent ou « pater familias » (Bourçois 1997) inhiberaient les capacités de l'enfant.

Or il apparaît que la trop grande présence du père dans la réalisation de la tâche, c'est-à-dire un père « organisateur » (Bergonnier-Dupuy, 1997) et trop impliqué dans la protection de son enfant empêche ce dernier de découvrir par lui-même. L'enfant développe une crainte sur le fait d'aller au devant des autres et ne se sent pas capable de faire seul certaines activités scolaires. Dès lors, l'enfant peut se présenter comme un élève en forte demande auprès de l'enseignant(e). Il lui faut un soutien quasiment permanent et des explications très claires pour démarrer une

activité. Cette sollicitation peut aussi se retrouver en cours de réalisation d'une activité et toujours dans la logique de se sentir rassuré. La validation par un adulte représente un point d'appui nécessaire pour cet enfant. Il voit en l'enseignant(e) le/la référent(e) par défaut puisque son père ne peut être présent en classe. De ce fait, le père « papa-poule » (Bourçois 1997) et organisateur (Bergonnier-Dupuy 1997) développe lui aussi une relation sous-activée (Bigras & Paquette 2010) qui ne permet pas à l'enfant de se rassurer sur ses propres capacités scolaires et sociales. Il s'agit d'un des résultats les plus significatifs de cette étude.

Dans la même lignée d'un déficit de certitude de l'enfant sur ses capacités, le profil du « pater familias » (Bourçois 1997) inhibe très fortement le développement. Cette analyse est davantage attendue dans la mesure où il est logique que le manque d'affection d'un proche envers l'enfant marque considérablement ce dernier. Dès lors, l'enfant avec un « pater familias » (Bourçois 1997) se retrouve lui aussi dans une relation fortement sous-activée (Bigras & Paquette 2010). Dans le contexte théorique, il apparaissait difficile de relier ce père à un type de relation (sous-activée, activée, sur-activée ; Bigras & Paquette 2010). Pour autant, l'analyse de ces résultats permet de clarifier la position du « pater familias » (Bourçois 1997). Celui-ci entretient une relation sous-activée avec son enfant. La présence émotionnelle du « pater familias » (Bourçois 1997) est insuffisante pour l'enfant qui ne peut pas clairement l'identifier comme un père. À terme, cela engendre une incertitude de l'enfant qui ne se sent pas pleinement épanoui. Il a du mal à se socialiser et préfère l'activité autonome ou solitaire. Cela entre en concordance avec une relation insécurisante (Danet et al. 2019). Bien que quasiment absent sur le plan de l'attache émotionnel, ce « pater familias » est très contrôlant sur le domaine scolaire.

## 2. UNE MOTIVATION DIFFERENTE SELON LE PROFIL

Cependant, il est intéressant d'analyser la différence de source de « motivation » entre le « pater familias » et le « papa-poule » (Bourçois 1997) pour établir cette relation avec l'enfant. Cette source prend davantage de sens avec les profils établis par Bergonnier-Dupuy (1997). Les « papas-poules » organisateurs dans la tâche le sont parce qu'ils veulent voir l'enfant réussir. Jusque là rien ne diffère avec les « pater familias » (Bourçois 1997). Eux aussi sont organisateurs et l'étude démontre

qu'ils ne se rattachent pas à un autre profil (attentiste ou stimulateur) issu de l'étude de Bergonnier-Dupuy (1997). Ce qui prouve une tendance qu'avait établi l'auteure lors de son étude. Pour autant, les « papa poules » organisent la réussite de la tâche par volonté de préserver l'enfant de l'erreur. Ils souhaitent éviter à l'enfant le découragement ou la frustration de s'être trompé. Cela part d'une bonne intention mais comme le démontre l'étude, ces enfants ayant un père de ce profil présentent quand même des incertitudes sur leurs capacités.

Si l'incertitude est présente chez des enfants ayant un « pater familias » (Bourçois 1997), l'origine de la motivation n'est peut être pas la même. En effet, il n'est pas dit que ce profil agit ainsi par volonté de préserver l'enfant de la frustration de l'erreur. L'attachement émotionnel est beaucoup plus faible avec un « pater familias » qu'avec un « papa poule » (Bourçois 1997). Il y a surtout une motivation à ce qu'il réussisse à tout prix sans forcément comprendre. Dès lors la place à l'erreur n'est pas une option. Aux yeux du « pater familias » (Bourçois 1997), l'enfant doit réussir. Néanmoins, il convient sans doute de mener une étude plus approfondie sur la source de motivation des « pater familias » (Bourçois 1997) pour comprendre pleinement leur profil.

En classe, ces enfants ayant un « pater familias » se présentent comme très soucieux, voire perfectionniste, dans la réussite de l'exercice ou l'assimilation de la notion. Ils sollicitent peu l'enseignant(e) sauf si la tâche se révèle vraiment hors de leur portée. Toujours est-il que ces enfants font tout pour réussir et ressentent une grande pression. Leur objectif est de réussir afin d'attirer l'attention du « pater familias » (Bourçois 1997). Cela peut les conduire à développer beaucoup de stress dans des situations problèmes (en Mathématiques notamment) ou des évaluations alors que le contexte et le climat de la classe sont paisibles. Il convient pour l'enseignant(e) de l'avoir en tête afin d'adapter son regard sur les résultats et les procédures employées dans ces phases d'exercices plus autonomes.

### 3. UNE MAJORITE ORGANISATRICE

Au regard de l'étude de Bergonnier-Dupuy (1997), il apparaît que le profil « organisateur » est le plus majoritaire parmi les trois possibles (organisateur, stimulateur, attentiste) aussi bien chez les filles que les garçons. Cela démontre que

la plupart du temps le père recherche la réussite de son enfant dans une activité plutôt que l'explication et la réflexion en amont pour arriver à la réussite. Ce profil majoritaire peut se relier à l'âge de l'échantillon et plus précisément au niveau de scolarisation. Les enfants de cette étude sont en classe de CM1 ou CM2 (9 à 11 ans) ; c'est-à-dire un niveau proche de l'entrée au collège. Dès lors, une inquiétude chez les parents, et donc en partie le père, peut les amener à être encore plus attentifs sur la scolarité de l'enfant afin que ce dernier soit préparé au mieux au collège. Ainsi, la majorité de profil « organisateur » (Bourçois 1997) peut s'expliquer par cette entrée. Là encore une étude en parallèle et plus centrée sur ces pères permettrait de déterminer l'origine de ce type d'agissement dans la relation.

#### 4. CROISEMENTS DE PROFILS

Contrairement aux « pater familias » (Bourçois 1997) qui ne sont qu'organiseurs (Bergonnier Dupuy 1997), il convient de préciser que certains « papa poule » présentent la caractéristique d'être stimulateurs (Bergonnier Dupuy 1997). Pour rappel, ce profil fait que le père se focalise davantage dans la sollicitation de l'enfant lors de la réalisation d'une tâche. Autrement dit, il verbalise bien plus qu'un organisateur et s'attarde sur la compréhension et la construction de la réflexion afin d'atteindre l'objectif de la tâche. La place à l'erreur est prise en compte et permet à ces pères de s'appuyer dessus pour construire les explications. Dans l'échantillon de cette étude, le profil stimulateur est équivalent chez un père « papa poule » qu'un père « différencié » (Bourçois 1997). Cela confirme l'idée du cadre théorique selon laquelle ce type de profil n'est pas fondamentalement rattachable à un père « différencié » ou non. De plus, il est intéressant de relever que les enfants ayant un père « différencié » n'ont pas de problème d'estime de leurs capacités sociales ou scolaires.

En effet, qu'il soit « organisateur », « stimulateur » ou « attentiste » (Bergonnier Dupuy 1997), le père « différencié » (Bourçois 1997) n'impacte pas l'épanouissement émotionnel et scolaire de son enfant de manière négative. Au contraire par la sollicitation régulière et la construction de la réflexion, l'enfant est plus à même de se sentir capable de réaliser différentes activités. En classe, ils sont les élèves les plus fréquents. Leur assimilation des notions est très satisfaisante et

malgré quelques difficultés persistantes, celles-ci ne se révèlent pas tant préjudiciables pour la suite de leur scolarité. Cette observation est similaire chez les profils de pères attentistes (Bergonnier Dupuy 1997). Ces derniers permettent à l'enfant de développer grandement son imaginaire.

#### 5. LE PERE EN MANQUE

Durant la lecture des résultats, il est apparu un profil qui ne pouvait pleinement se rattacher à ceux développés par Bergonnier Dupuy (1997) ou Bourçois (1997). Celle-ci définit le père comme en manque ou absent dans la communication et/ou la présence auprès de l'enfant. Ce profil peut s'expliquer par un temps de travail conséquent empêchant la présence du père au domicile ou encore un désintérêt total de l'éducation de l'enfant. Ces sources sont diverses et peuvent exister également chez la mère.

Par ailleurs, cela ne signifie pas que ce père est un inconnu pour l'enfant. Au contraire, l'enfant sait qui est son père. Il possède une identité mais sa présence est tellement faible et l'interaction verbale et/ou physique tellement déficitaire qu'il n'est pas possible de le reconnaître comme un père suffisamment présent dans la construction de l'enfant. Dès lors, il m'apparaît pertinent de définir ce profil comme celui d'un père absent selon le ressenti de l'enfant.

Toujours est-il que ce profil de père ne se rattache pas non plus à un « pater familias » (Bourçois 1997) puisque l'exigence sur le travail scolaire n'est pas maintenu aussi fortement et peut même se présenter comme inexistante. Cette relation trop insuffisante se définit comme « insécurisante » (Danet et al. 2019). Au niveau de l'impact sur l'enfant, cette relation conduit à un manque d'épanouissement de sa part et un doute permanent sur ses capacités scolaires. Ce qu'avait déjà évoqué Danet et ses collègues (2019) ainsi que Périer (2012) se confirme par cette analyse.

#### 6. ANALYSE DE LA SEVERITE

Outre l'analyse des différents profils de pères et de leurs impacts sur la scolarité de l'enfant, il est important de revenir sur le degré de sévérité qui a été également évalué par le questionnaire. Celui-ci révèle une forte proportion de pères conciliants avec l'enfant. Au regard de ce dernier, le père demeure une figure



d'attachement ou d'activation (Paquette 2004) vers laquelle il peut se rendre à tout moment. Il semble que l'attache émotionnelle développée au cours des premières années de l'enfant perdure solidement sur les suivantes. Cette majorité comprend des enfants ayant des pères de différents profils déjà évoqués : « papa-poule » organisateur/ stimulateur ou « différencié » attentiste/ organisateur/ stimulateur (Bergonnier Dupuy 1997 ; Bourçois 1997). Quel que soit le profil de père dit présent dans la relation émotionnel et scolaire de l'enfant, il y a une affection très forte. L'enfant de 9 à 11 ans reconnaît toujours son père comme une figure importante pour son développement émotionnel et ce quelle que soit la relation entretenue (attachement ou activation ; Paquette 2004). Même si le « papa-poule » organisateur (Bergonnier Dupuy 1997 ; Bourçois 1997) entretient une relation sous-activée avec l'enfant (Bigras & Paquette 2010), celle-ci n'en demeure pas moins sécurisante (Danet et al. 2019). L'implication émotionnelle du père liée à ce profil, même si elle est trop forte pour l'épanouissement complet de l'enfant, demeure une base très solide pour créer un sentiment d'affection pour l'enfant.

A plusieurs reprises, les précisions anonymes données par les élèves ont cherché à excuser le père qui ne passe pas assez de temps avec l'enfant. Il n'y a pas de reproches faits à ce père puisque l'attachement est réel. Outre le « papa-poule » organisateur (Bergonnier Dupuy 1997 ; Bourçois 1997), les autres profils de pères présents permettent à l'enfant de générer cette même affection. De plus, il est possible de confirmer le portrait du « pater familias » dressé par Bourçois dans son étude (1997). L'auteure précisait que ce profil de père est intransigeant avec l'enfant et laisse peu de place à l'interaction affective. Sur les trois profils de « pater familias » (Bourçois 1997) décelés dans cette étude, les enfants ont affirmé que le père était très sévère. Pour les quatre autres pères reconnus sévères par les enfants, ils appartiennent à la catégorie de « papa-poule » organisateur (Bergonnier Dupuy 1997 ; Bourçois 1997). Cela vient appuyer l'idée que le profil « organisateur » a une tendance très exigeante avec l'enfant et laisse peu de place au domaine affectif pourtant nécessaire au développement émotionnel de l'enfant.

## 7. FORCES ET LIMITES

L'une des principales limites de cette étude réside dans l'outil employé dans la collecte de données. En effet, le questionnaire constitue l'outil où la désirabilité sociale est la plus fréquente (Allaire 1988). En ce sens, l'individu interrogé a tendance à fournir une réponse qui convient à un regard extérieur afin de se conformer à une image sociale très fréquente. Cela peut entraîner une falsification de la réponse. Ici, l'enfant peut avoir adouci ou accentué la réalité notamment sur les questions autour de la sévérité du père. Le jugement n'est pas complètement objectif. L'enfant, même s'il répond anonymement, est conduit par sa volonté de ne pas décevoir le père. Il ne veut pas se faire du mal en reconnaissant que son père est sévère avec lui et cela peut le conduire à atténuer sa réponse. Il peut en être de même avec les enfants au « pater familias » (Bourçois 1997) ou père absent dans la mesure où ils n'ont pas d'affection. Cela les conduit à un effet inverse, celui d'accentuer le trait sur la sévérité du père. L'analyse de ses propres capacités scolaires et sociale peut aussi se rattacher à cette désirabilité sociale. Il est très complexe voire douloureux de reconnaître des difficultés personnelles. Pour certains enfants, il est même difficile de définir ce qu'entend l'interrogateur par « difficulté ». Certains enfants peuvent se considérer tout à fait épanoui socialement ou scolairement alors qu'un regard extérieur, ici celui de l'enseignant(e), peut révéler l'inverse.

Autre limite liée au questionnaire, l'absence de certaines propositions de réponses notamment à la question 2 « *Avec qui fais-tu le plus souvent tes devoirs ?* ». Il est arrivé que certains enfants rajoutent d'eux-mêmes une case en indiquant qu'ils réalisaient leurs devoirs seuls. Cette absence de proposition amène à un manque de considération de l'autonomie de l'enfant. Celle-ci s'étant développée par défaut ou progressivement.

Par ailleurs, l'étude n'emploie pas de statistiques étant donné que l'échantillon est trop petit pour y convenir. Dès lors, nous ne pouvons pas parler de résultats significatifs. En ce sens, les données récoltées dans ce mémoire ne peuvent prétendre à être généralisés à l'ensemble de la population. Pour autant, la recherche menée n'est pas dénué de tout intérêt puisqu'elle peut constituer une base solide

pour d'éventuels approfondissements dans les années à venir. En ce sens, ces résultats peuvent être sujets à être croisés avec de futures études dont les échantillons seront plus conséquents. À terme, cela permettra de valider ou non certaines observations présentées dans ce mémoire.

Pour autant, l'étude présente également certaines forces comme tout d'abord la facilité d'obtenir des réponses (Allaire 1988). La collecte de données a été plus rapide ce qui a permis une analyse plus accrue.

La confirmation de certaines idées du contexte théorique (Bergonnier-Dupuy 1997, Bourçois 1997, Danet et al. 2019, Paquette 2004,) se révèle comme une autre force. L'étude contribue au renforcement de certaines conclusions développées dans le cadre théorique. Par exemple, l'idée de Bergonnier-Dupuy selon laquelle un père très exigeant (« pater familias » pour Bourçois 1997) est fondamentalement rattachable à un profil « organisateur » est ici confirmée par ce questionnaire. Aussi des « découvertes » sont observables et méritent d'être approfondies dans d'autres études. Le profil « papa-poule » (Bourçois 1997) et organisateur (Bergonnier-Dupuy 1997) se présente comme une relation sous-activée (Bigras & Paquette 2010) mais pour autant sécurisante (Danet et al. 2019). Cela n'était pas encore pleinement identifié par les autres auteurs autour de la question. Aussi, un profil supplémentaire, celui du père « absent » ou en « déficit de relation avec l'enfant » se place comme un début de piste qui mérite d'être plus approfondie.

## **VI. RETOMBEE SUR LA PRATIQUE**

Ce mémoire s'inscrivant dans la formation MEEF 1<sup>er</sup> degré, il est important d'y placer une analyse en lien avec le monde professionnel et surtout d'en dégager des retombées. L'étude de la relation père-enfant s'inscrit dans la même logique que celle menée sur la dyade mère-enfant. C'est-à-dire une volonté de comprendre davantage la construction psychologique, affective, intellectuelle et personnelle de l'élève qui est d'abord un enfant avec une expérience n'appartenant qu'à lui. En d'autres termes, l'étude des relations parentales permet de mieux comprendre d'éventuelles difficultés ou facilités sur les différents domaines d'apprentissages à l'école.

Il est admis qu'un(e) enseignant(e) se doit de mener une analyse réflexive sur sa pratique afin de chercher à s'améliorer pour amener les élèves vers de nouvelles capacités. Toute cette analyse de l'enseignant amène à une plus grande efficacité dans l'enseignement donc à un meilleur développement de la zone proximale de chaque enfant (Vygotsky). Pour autant, la prise en compte de la construction psychologique de l'enfant est une notion fondamentale pour la pratique professionnelle. En effet, chacun d'entre eux se retrouve confronté à des situations personnelles et différents facteurs qui affectent directement la réussite scolaire. Parmi ces variables autour de la réussite scolaire, la relation parentale en est une. Dès lors, une meilleure compréhension de la relation père-enfant permet à l'enseignant de s'octroyer une clef de compréhension sur des difficultés scolaires autour d'un ou plusieurs domaines.

Une absence du père ou un profil s'approchant de celui d'un « papa-poule » (Bourçois 1997) et organisateur dans la tâche (Bergonnier-Dupuy 1997) entraîne par exemple un manque de confiance de l'enfant dans la réalisation d'une activité. Celui-ci est tellement habitué à avoir un cadre très défini par son père que lorsqu'il se retrouve individuellement en classe, il n'est plus sûr de ses capacités. Il ne voit pas son potentiel et se considère durement, au point de se définir comme un élève en difficulté. Et si ce manque d'estime ne se place pas directement sur les capacités scolaires, il peut se répercuter sur l'épanouissement personnel. Et là encore, il s'agit d'un facteur sur lequel je me dois d'être attentif en tant qu'enseignant. En effet,

chaque élève possède son ressenti personnel et son équilibre affectif. Dès lors, si un enfant ne se sent pas épanoui ou serein, il convient de réadapter des demandes sur certaines activités (travail en groupe, situations problèmes, évaluation etc.). Cela peut aussi me permettre de comprendre une difficulté récurrente ou inhabituelle sur une notion.

De même, à partir des différents profils de père, il en ressort un éventail d'élèves très diversifié. Certains éléments de la classe se sentent plus à l'aise dans des activités autonomes ou solitaires plutôt que celles impliquant l'organisation en groupe. Cela peut être dû au fait que cet enfant n'a pas une grande socialisation dû à un manque de présence affective du père ou encore qu'il a davantage de préférence à travailler solitairement puisque son cadre familial l'a amené à développer cette habitude. D'autres profils sollicitant très régulièrement l'enseignant peuvent s'expliquer par le profil du père. Si celui-ci est un stimulateur ou attentiste (Bergonnier-Dupuy 1997), l'enfant a une habitude de verbalisation autour de chaque activité. Pour ceux ayant un « papa-poule » organisateur (Bergonnier-Dupuy 1997 ; Bourçois 1997), cette verbalisation est également nécessaire afin de se rassurer dans la réussite de la tâche, d'éviter la frustration de l'erreur et de se soulager de la pression de la réussite.

L'étude du profil paternel permet d'offrir un très grand nombre d'explications plausibles sur les comportements de l'élève. L'apport de cette étude sur ma pratique est considérable en terme de réflexivité et de prise de recul. Il n'est plus seulement question de cibler les difficultés directes d'un élève mais aussi de donner une place à son environnement extra-scolaire (ici le domaine familial) pour mieux comprendre l'enfant. Ainsi cela permet un ajustement des exigences mais aussi une remédiation plus efficace. Cette dernière s'établissant principalement par de la discussion structurée avec la sphère familiale.

## VII. CONCLUSION

L'étude menée dans ce mémoire se devait de déterminer certaines répercussions de la relation père-enfant sur la réussite scolaire de ce dernier. Il en ressort que l'impact du père et du lien affectif qu'il développe avec son enfant est tout aussi considérable que celui que la mère construit en parallèle. La trop grande implication émotionnelle ou le manque de considération du père envers l'enfant amène celui-ci à développer une incertitude autour de ses capacités scolaires et/ou sociales. Cette incertitude entraîne un questionnement permanent ou une faible estime de soi qui sont directement observables en classe et peuvent expliquer certaines difficultés et profils d'élèves. Au travers de la détermination du profil paternel, l'enseignant(e) voit un nouveau chemin de compréhension des enfants. Il convient de prendre en compte beaucoup d'autres paramètres pour expliquer la réussite ou la difficulté de l'élève dans les domaines d'apprentissages. Cependant, l'importance du profil paternel dans l'entourage de l'enfant apparaît comme une clef de compréhension nécessaire pour la pratique de chaque enseignant(e).

La relation père-enfant reste un sujet encore très riche à analyser et à étudier. Les caractéristiques propres à chaque profil de père méritent d'être étoffées un peu plus par des études consacrées. Il en est de même sur les origines de la motivation de chacun d'entre eux à agir ainsi avec l'enfant. Au-delà du profil paternel, l'impact de son absence sur l'enfant (famille monoparentale, couple homosexuel, enfant avec tuteur/trice etc.) constitue un autre sujet tout aussi pertinent pour d'autres études. Le tout amenant à un renforcement de la compréhension de la réussite scolaire de l'élève mais aussi de la construction de l'enfant. A terme cette compréhension entraîne une plus grande efficacité dans la remédiation apportée par l'enseignant(e).

## **BIBLIOGRAPHIE**

Ainsworth, M. D. S. *Modèle d'attachement entre l'enfant et la mère en relation avec les soins maternels (Patterns of infant-mother attachment as related to maternal care)*. In D. Magnusson, & V. Allen (Eds), *Human development : An interactional perspective* (pp. 35-55). 1974. New York : Academic Press. (=> Article ayant servi à Paquette dans sa théorie en 2004)

Allaire, D. (1988). « Questionnaires: mesure verbale du comportement. » In M. Robert (Ed.), *Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie*(pp.229-275).Ste-Hyacinthe: Edisem-Maloine

Bergonnier-Dupuy G. « Stratégie éducative du père et construction de l'intelligence chez l'enfant d'âge préscolaire. » In: *Enfance*, n°3, 1997. pp. 371-379.

Bigras M. et Paquette D. « The risky situation: a procedure for assessing the father-child activation relationship » in *Early Child Development and Car*. 2010

Bourçois V. « Modalités de présence du père et développement social de l'enfant d'âge préscolaire. » In: *Enfance*, n°3, 1997. pp. 389-399.

Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss*, vol. 1 : Attachment. London, Hogarth

Danet M., Villette B., Dione A., « Liens entre perceptions d'attachement aux parents et acquisitions scolaires en primaire », *L'Année psychologique*, 2019/2 (Vol. 119), p. 173-198.

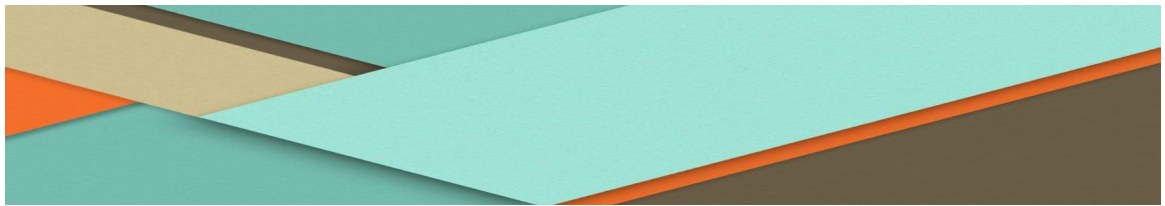
Lamb M. « L'influence du père sur le développement de l'enfant. » In: *Enfance*, n°3, 1997. pp. 337-349.

Le Camus, J., Labrell, F. et Zaouche-Gaudron, C. « Le rôle du père dans le développement du jeune enfant » 1997. Paris: Nathan Université

Paquette D. (2004). « La relation père-enfant et l'ouverture au monde. » In *Enfance*, 2004, n°2, 205-225.

Périer P. « Décrochage parental », *L'école des parents*, vol. 599, no. 6, 2012, pp. 26-28.

## Annexe 1 : Outil questionnaire pour la réalisation du mémoire



### Questionnaire

## La relation père-enfant et l'influence sur la réussite scolaire

*L'ensemble de ce questionnaire est entièrement et strictement anonyme. Hormis lorsque cela est spécifié, nous attendons une seule réponse par question.*

*Il n'existe pas de bonnes ou de mauvaises réponses. L'objectif est de répondre le plus sincèrement possible et selon ce que tu penses et ressens personnellement.*

1. Es-tu une fille ou un garçon ?

Une fille

Un garçon

2. Avec qui fais-tu le plus souvent tes devoirs ?

Mon papa

Ma maman

Autant avec mon père qu'avec ma mère

Un frère/une soeur/un oncle/une tante/etc

3. Si tu fais tes devoirs avec ton père, comment se comporte-t-il ?

Il me laisse faire et ne vérifie pas spécialement

Il m'explique un moment puis me laisse faire

Il me laisse faire et je sais que je peux lui demander si j'ai besoin d'aide

Il vérifie tout ce que je fais et corrige tout de suite



4. Le jour de la rentrée, tu arrives dans une classe où tu ne connais personne :

- Cela s'annonce compliqué pour moi
- Je fais connaissance avec quelques camarades
- Je deviens ami(e) très rapidement avec beaucoup de monde

5. En classe, est-ce que tu te considères comme un élève en difficulté ?

- Oui, tout le temps
- Oui sur quelques matières mais pas toutes
- Non, je suis à l'aise la plupart du temps
- Non, pas du tout

6. Te sens-tu épanoui (bien dans ta peau) avec tes copains/copines?

- Oui, complètement
- Oui, souvent
- Pas tout le temps
- Non pas vraiment

7. Dirais-tu que ton père t'a aidé(e) à développer cette capacité à aller vers les autres ?

- Il s'est beaucoup impliqué et cela m'a bien aidé
- En partie et cela m'a un peu aidé
- J'ai développé cette capacité moi-même

8. S'il s'est impliqué (même en partie), de quelle façon ?

- En me motivant le plus possible pour aller devant les autres
- En m'expliquant comment faire pour discuter avec des gens
- En allant voir lui-même les autres enfants ou les parents pour me présenter
- En me montrant l'exemple lorsque nous sommes avec des inconnus

9. Joues-tu régulièrement avec ton père ?

- Quasiment tous les jours
- Quelques fois
- Très rarement

10. Sur une échelle de 1 à 10, est-ce que tu trouves ton père sévère avec toi ? (1 = Pas sévère du tout ; 10 = Très sévère)



11. Ici tu peux cocher plusieurs réponses. Quand tu joues avec ton père :

- C'est souvent un jeu physique (jeux avec un ballon, luttes etc)
- C'est avec un jeu de société ou un jeu vidéo
- C'est en se racontant des histoires ou en dessinant

12. Comment décrirais-tu la relation avec ton papa ?

.....

.....

.....

.....

13. Pour toi, ton papa est :

- Un super-héros
- Le meilleur pour jouer à toute sorte de jeux
- Un excellent guide, surtout pour expliquer les leçons et les exercices
- Autre :

.....

14. Combien de temps, en heure, passes-tu avec ton papa sur un jour de repos ?

- Les mercredi :
- Les jours de week-end (samedi ou dimanche) :
- Pendant les vacances :

15. Combien de temps passes-tu avec ton papa sur un jour d'école ?

.....

16. Sur une échelle de 1 à 10, discutes-tu souvent avec ton père (raconter sa journée, parler de sport, te consoler, raconter des blagues, parler de sujets importants etc.) ? (1 = Quasiment jamais ; 10 = Très régulièrement)



17. Sors-tu avec ton papa (aller faire des courses, voir un spectacle, aller chez un(e) ami(e) etc.) ?

- Oui, tout le temps
- Quelques fois
- C'est rare

18. Ta maman et ton papa vivent :

- Ensemble
- Séparément

## **Annexe 2 : Avis de consentement**

Madame, Monsieur,

Dans le cadre de cette deuxième année de Master Métier de l'Enseignement de l'Education et de la formation, je vous sollicite pour participer à une étude en sciences de l'éducation portant sur les facteurs influençant sur la réussite scolaire.

Il sera demandé à votre enfant de répondre aux questions spontanément et anonymement. Le temps nécessaire pour participer à cette étude est d'environ une quinzaine de minutes.

### **Consentement à participer à l'étude :**

Sur la base des informations qui précèdent, en vous engageant volontairement dans cette enquête, vous confirmez que vous acceptez que votre enfant participe à cette étude.

L'ensemble des données récoltées sera strictement anonyme et uniquement utilisé dans le cadre de la recherche de cette étude.

- Je consens à ce que mon enfant participe à cette étude
- Je refuse que mon enfant participe à cette étude

Cordialement,

**Signature :**

## Remerciements

Ce mémoire de recherche a été rendu possible par le soutien de plusieurs personnes qu'il convient de remercier.

Je remercie Madame Edwige Ducreux, directrice de ce mémoire, pour m'avoir fait découvrir le sujet de la relation père-enfant, son soutien, l'apport de ses rétroactions et nombreux conseils sur ces deux années de recherches. Elle m'a également apporté plusieurs références théoriques grandement utiles pour la compréhension du sujet.

Je remercie Madame Véronique Bourçois pour avoir eu l'amabilité de me transmettre sa grille d'observation utilisée lors de sa thèse. Celle-ci a été un outil précieux dans la construction de mon propre questionnaire.

Je remercie Madame Catherine Deroubaix, enseignante de CM1-CM2 à l'école Louise de Bettignies de Faches-Thumesnil pour m'avoir permis de distribuer les questionnaires dans sa classe.

Je remercie tous les enfants ayant participé anonymement au questionnaire et ajouté eux-mêmes certaines précisions qui m'ont permises d'aller plus loin dans l'analyse. Je remercie également leurs parents pour avoir donné l'autorisation de répondre à ces questionnaires.

Je remercie Madame Salomé Laurent, amie de longue date, pour les discussions sur ce sujet. Son point de vue externe m'a permis de prendre un meilleur recul sur le ressenti des enfants et comment les intégrer pleinement dans l'étude.

Je remercie mes camarades et ami(e)s du M2 TD A4 pour leur soutien, leurs échanges, leur bienveillance et leur humour. Les heures passées ensemble (cours, entraînements d'oraux de soutenance et de semestre) m'ont permis de conserver un contact humain plus que jamais nécessaire dans le quotidien de chacun(e). Je remercie mes ami(e)s, Mesdames Coraline Delot et Gwendoline Leroy ainsi que Monsieur Alessandro Gallego pour leur soutien tout au long de cette année universitaire. Les retours, échanges et regards qu'ils ont eus m'ont permis d'améliorer ma formulation. Ils ont également maintenu ce lien humain dans la lignée du M2 TD A4.

Enfin, je remercie ma mère pour son soutien et son intérêt régulier autour de ce sujet. Les nombreuses heures passées à lui expliquer la plupart des notions de ce mémoire m'ont été grandement utiles pour une partie de la préparation à la soutenance. Dans cette logique, je remercie également différents membres de ma famille pour s'être intéressé au sujet.

Ce mémoire s'inscrit dans la recherche sur la relation père-enfant et de son influence sur la réussite scolaire de l'élève. Il s'agit d'un sujet récent dans le domaine de la recherche en Education et en Psychologie mais qui pour autant présente un intérêt majeur : la compréhension de la construction d'un enfant.

A l'heure actuelle, la recherche sur la relation mère-enfant est extrêmement poussée et offre de nombreuses références théoriques très développées. Les différents travaux autour de la relation père-enfant s'inscrivent dans cette lignée et établissent de nombreux croisements. Le but est d'étoffer la sphère parentale si importante pour la construction d'un enfant amené à devenir élève.

Ce mémoire reprend les principales références sur le sujet et s'applique à s'intéresser à la relation père-enfant en considérant pleinement ce dernier dans son ressenti et le point de vue qu'il entretient sur la relation partagée avec son père.

*This thesis is part of the research on the father-child relationship and its influence on the student's academic success. This is a recent subject in the field of educational and psychological research, but it is of major interest in understanding the construction of a child.*

*At present, research on the mother-child relationship is extremely advanced and offers many highly developed theoretical references. The various works on the father-child relationship are part of this line of research and establish numerous cross-references. The aim is to flesh out the parental sphere, which is so important for the construction of a child who will become a student.*

*This dissertation takes up the main references on the subject and applies itself to the father-child relationship by fully considering the latter's feelings and the point of view he has on the relationship shared with his father.*