



L'impact du type d'attachement parents-enfant sur les apprentissages scolaires de l'enfant

Laura Rucart

► To cite this version:

Laura Rucart. L'impact du type d'attachement parents-enfant sur les apprentissages scolaires de l'enfant. Education. 2022. dumas-03857888

HAL Id: dumas-03857888

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03857888>

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

MEMOIRE

Titre: L'impact du type d'attachement parents-enfant sur les apprentissages scolaires de l'enfant.

Semestre 4

Prénom et Nom de l'étudiant : RUCART Laura

Site de formation : Douai

Section : B

Nom de l'enseignant : Madame DUCREUX Edwige

SOMMAIRE

Introduction

Contexte théorique p. 1 à 11

- 1) La théorie de l'attachement**
- 2) Les différents types d'attachement développés chez l'enfant**
- 3) La relation d'activation**
- 4) Les liens entre attachement et apprentissages scolaires**

Problématique p. 12

Méthodologie p. 13 à 15

- Terrain**
- Échantillon**
- Méthode de collecte de données**
- Méthode d'analyse**
- Procédure de contrôle**

Résultats p. 16 à 20

Analyse p. 21 à 24

- 1) Interprétation des résultats**
- 2) Forces et limites de l'étude**

Retombées pour la pratique p. 25 à 26

Conclusion p. 27

Remerciements p. 28

Annexes p. 29 à 40

Bibliographie

INTRODUCTION

En tant que professeure des écoles stagiaire, la formation aux métiers de l'enseignement me semble, indissociable de la connaissance du développement psychologique de l'enfant. En effet, se former pour devenir enseignant, implique de s'intéresser aux facteurs relevant des apprentissages scolaires. Par ailleurs, ces apprentissages scolaires peuvent s'étudier à travers divers déterminants psychologiques. L'objectif de cet écrit est de se focaliser sur un de ces déterminants, à savoir l'attachement. La relation d'attachement qui lie un enfant à ses parents, peut avoir un impact sur ses apprentissages, et donc sur sa scolarité de manière générale. Cette relation a été théorisée et étudiée depuis la seconde moitié du XX siècle, par de nombreux chercheurs. En outre, le sentiment d'attachement fait partie intégrante du versant affectif du développement psycho-social de l'enfant. La relation d'attachement que développe l'enfant avec ses parents peut être d'ordres différents et se décline en types ou modèles d'attachement (cf cadre théorique). Il est donc tout à fait intéressant de se demander si l'enseignant peut agir et adapter sa pédagogie selon le type d'attachement développé par ses élèves. Comprendre la relation d'attachement de ses élèves se révèle en effet fondamental pour pouvoir comprendre leurs comportements, et ainsi pouvoir régler un certain nombre de conflits sociaux, en instaurant un climat de classe favorable aux apprentissages scolaires.

Par conséquent, ce domaine de recherche m'offre l'opportunité de prendre connaissance d'une multitude de données, et ce, par le biais de lectures et d'études déjà menées sur ce sujet. Les résultats et conclusions de ces recherches m'amèneront à me questionner et à me positionner en tant que future enseignante. Comprendre la relation d'attachement des élèves avec leurs parents, et les causes de l'émergence des différents types d'attachement, me semble, en effet, primordial pour agir avec bienveillance. L'intérêt de prendre en considération ce facteur est avant tout, de pouvoir adapter ma pédagogie, en prenant soin de respecter le développement psychosocial de l'enfant, ainsi que ses capacités d'apprentissage. Par ailleurs, le développement psychologique s'effectue de la même manière chez tous les enfants, avec le passage de paliers, appelés stades par Piaget. Or ces stades peuvent durer plus ou moins longtemps selon les enfants. Cette différence interindividuelle va accroître l'hétérogénéité dans les classes, avec parfois, des écarts de développement notables. A cela peuvent venir s'ajouter des différences liées au type d'attachement développé par les enfants. Il en va du rôle du professeur des écoles que de prendre en compte ces différences et d'adapter, voire de différencier ses contenus pédagogiques.

CONTEXTE THEORIQUE

I) La théorie de l'attachement

L'attachement est un processus qui s'instaure dans l'interaction parents-enfant, dès les premiers instants de la vie du bébé. Il s'agit d'un lien affectif entre l'enfant et son parent (Pinel-Jacquemin et al, 2009). Les parents, alors perçus comme figures d'attachement développent le « caregiving », qui est une réponse d'aide, de sécurité et de soin, apportée aux besoins de l'enfant. Les soins apportés à l'enfant par le parent doivent être « suffisamment bons » (Winnicot, 1964). Cela signifie que le caregiver doit être attentif et suffisamment disponible pour répondre aux besoins de base de l'enfant. Les trois principales exigences pour le caregiver c'est à dire la figure d'attachement sont la disponibilité, la stabilité et la prévisibilité. L'attachement est un des besoins primaires de l'enfant, puisqu'il participe au besoin de sécurité. Les autres besoins primaires de l'enfant ou besoins fondamentaux sont les besoins physiologiques et de santé, le besoin affectif et relationnel, le besoin d'appartenance mais également le besoin d'estime de soi et enfin le besoin d'accomplissement (Maslow, 1970).

La théorie de l'attachement a été développée par John Bowlby, dans les années 1950, puis théorisée en 1969 dans son premier ouvrage *Attachment and loss*. Cette théorie, novatrice, s'inspire des travaux menés par des chercheurs appartenant à une branche particulière de la biologie, consacrée à l'étude du comportement animal, à savoir l'éthologie (Dufoyer, 1980). Bowlby a donc montré que les bébés étaient prédisposés biologiquement à chercher le contact et la proximité de leurs parents. Ce besoin de contact se manifeste dans les moments de besoin de nourriture, d'abri, de chaleur et de protection (Bombèr, 2007).

Le premier à s'intéresser à ce champ de la biologie n'est autre que Konrad Lorenz. Dans les années 1930, ce dernier a montré que la relation d'attachement était innée et présente chez les animaux. En effet, lors de l'éclosion d'oies cendrées, les petits se sont mis à suivre Lorenz et à l'imiter, comme ils l'auraient fait avec leur mère, faisant de lui, leur figure d'attachement. Il qualifiera ces comportements sociaux de « phénomène d'empreinte ».

L'empreinte peut donc être définie comme un processus d'attachement social et de reconnaissance de son espèce¹. Dans les années 1950-1970, les époux Harlow vont plus loin en étudiant l'attachement chez les singes rhésus, notamment chez les macaques. Les behavioristes ont cherché à démontrer le rôle des relations sociales dans le développement précoce. Harry Harlow expérimente le syndrome de privation, qui consiste à priver le petit de sa mère, afin d'analyser l'importance de l'attachement mère-enfant. Dans cette expérience, les bébés singes rhésus étaient retirés de leur mère et élevés dans un laboratoire. Certains étaient placés dans des cages séparées, loin de leurs pairs. Les primates ont alors montré des comportements perturbés: ils fixaient le vide, tournaient sans arrêt dans leur cage, ou encore s'automutilaient. Même sans isolement complet, les bébés singes élevés sans leur mère ont développé des déficits sociaux. La deuxième étape de l'expérience consistait à placer une « mère » artificielle. Le psychologue américain a mis en évidence le fait que les petits allaient plus majoritairement vers une « mère de laine », pour y trouver de la chaleur et un contact rassurant, plutôt que vers la « mère de verre », qui elle, pourtant était présentée avec de la nourriture (Harlow & Harlow, 1969). Cette expérience met en lumière, le caractère primitif de l'attachement: les petits vont préférer la sécurité et le contact chaleureux, autrement dit le besoin d'attachement au besoin de nourriture.

En parallèle, Spitz (1948) mène des recherches sur l'humain et s'intéresse particulièrement à la perte de la mère chez l'enfant. Le terme d'« hospitalisme » désignera alors, l'état de dégradation du nourrisson, qui ne reçoit que très peu de contact humain, en l'absence de sa mère. Autrement dit, il s'agit d'un état de carence affective important. Cet état s'aggrave au fur et à mesure du temps, lorsque l'on n'assure pas de prise en charge affective de l'enfant. Il observera ce processus chez des enfants placés en institution les dix-huit premiers mois de leur vie (Spitz, 1948). Le premier mois qui suit la séparation, l'enfant va se mettre à pleurer de manière intempestive et sera triste. Il pourra s'accrocher aux adultes de son entourage à la recherche d'un contact. Dès le deuxième mois, la santé de l'enfant va se dégrader: il va perdre du poids, son développement physique et intellectuelle va se stopper. Il continuera malgré le chagrin de chercher le contact à l'adulte. A partir du troisième mois, l'enfant va rester au lit, coucher, refusant tout contact.

¹ Universalis

À partir du quatrième mois, les choses s'aggravent considérablement. Le retard psychomoteur se généralise. Le regard de l'enfant reste fuyant, son visage n'exprime plus aucune émotion. Il ne sourit plus, ne pleure plus, ne crie plus. On observera des stéréotypies, des mouvements répétés. Ce retard mental et physique n'est pas définitif. L'enfant peut de nouveau se développer s'il retrouve sa mère ou un substitut.

Fort de ces influences, John Bowlby va alors travailler, avec James Robertson, un éducateur spécialisé, et étudier l'impact d'une séparation précoce mère-enfant sur le bien-être de l'enfant. Ils décident de réaliser un film documentaire illustrant l'impact de la perte et la souffrance endurée par un jeune enfant séparé de sa mère ou de sa figure de soins (caregiver). Ils vont pour cela mettre en place une procédure d'observation et analyser la réponse des enfants, lors de la séparation avec leur mère. Les enfants sont âgés de 1 à 3 ans. Les chercheurs vont relever trois principales phases de réaction à la séparation. La première est une réaction de « protestation » où l'enfant pleure, crie, montre son désarroi. La seconde est appelée phase de « désespoir ». Elle se caractérise par le repli de l'enfant sur lui-même. Il devient alors inactif, et ne s'intéresse plus à ce qui l'entoure. Enfin, la troisième phase est dite de « détachement ». L'enfant commence, de nouveau à s'intéresser à son environnement, il a surmonté la difficulté et la douleur, en apparence uniquement. En revanche, lorsqu'il retrouve son parent, il est totalement indifférent et semble ne plus lui faire confiance (Robertson, 1953).

De telles recherches permettent la reconnaissance du caractère précoce des liens d'attachement et constituent une véritable prise de conscience dans la deuxième moitié du XXème siècle. Par ailleurs, de nombreux outils d'évaluation ont été développés afin de multiplier les données dans ce domaine. De nombreuses évaluations scientifiques ont toutes confirmé l'importance des relations d'attachement dans le développement des individus.

Ces différentes études ont donc permis de reconnaître l'attachement comme un besoin primaire et vital chez les enfants, et plus particulièrement au cours de leurs premières années de vie. L'enfant, au cours de son développement moteur, social, affectif, et cognitif, se construit. Les mécanismes psychologiques mis en place au cours de ce développement,

participent à son évolution et à la découverte du monde qui l'entoure. Par ailleurs, la question de l'exploration de son environnement est tout à fait liée à celle de l'attachement. Ces constats ont amené d'autres chercheurs à se pencher sur les différents types et modèles d'attachement, ainsi que l'effet de tels modèles sur l'exploration de l'environnement par l'enfant.

II) Les différents types d'attachement développés chez l'enfant

En lien avec à la théorie de Bowlby, Mary Ainsworth met au point une situation expérimentale: « la situation étrange ». Cette dernière permet d'évaluer l'attachement chez des bébés âgés d'un an. Il s'agit également d'une mise en évidence expérimentale de « l'angoisse de séparation » (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978). La procédure permet d'observer et de classifier les comportements des bébés lors d'épisodes de séparation mère-enfant et plus particulièrement lors de « réunion après séparation » (Ainsworth, 1983, p.7). Ces comportements appelés « patterns » vont permettre d'identifier les trois types de comportements d'attachement, qui s'organisent autour de l'âge de 12 mois.

Le premier modèle, le modèle *secure* est présent chez la majorité des enfants. Il correspond aux enfants qui, au contact de leur modèle d'attachement, autrement dit de leur donneur de soin (« caregiver »), développent une certaine confiance et la certitude que leurs besoins seront comblés. Ils ont compris qu'en manifestant des signaux de détresse, le caregiver leur apportera une réponse adaptée. Dans d'autres termes, les bébés savent exprimer leur besoin d'attachement, mais savent également qu'en cas de difficultés, leurs parents, viendront leur apporter leur aide. Cette base sécurisante est essentielle pour que le bébé puisse explorer son environnement. Ces enfants se laisseront facilement aller à l'exploration et ne se méfieront pas excessivement de l'apparition d'un adulte étranger. De plus, ce sentiment de confiance amènera les enfants à acquérir une capacité d'autonomie assez précoce et sereine. Lors du test de la situation étrange, ce type de profil s'observe chez des enfants qui seront dans la protestation, au moment de la séparation, avec un grand besoin de réconfort, mais qui retourneront jouer, une fois le sentiment de sécurité retrouvé. Plus tard, ces enfants s'investiront dans les processus d'apprentissage, en prenant des risques. Ils seront capables de construire des relations sociales avec les autres et de travailler de façon indépendante. Ils sauront également solliciter de l'aide quand ils estiment que c'est nécessaire.

Le second modèle d'attachement, démontré par Mary Ainsworth, est appelé « modèle d'attachement anxieux-ambivalent ». Pour ces enfants, la stratégie d'attachement se caractérise par une « hyperactivation » des comportements d'attachement. Effectivement, ces enfants ne sont pas sûrs de pouvoir compter sur leur *caregiver* en cas de besoin. Ce comportement d'attachement est généralement une adaptation à une relation avec un parent incohérent c'est à dire un parent qui se montre disponible physiquement et émotionnellement à certains moments et totalement indisponible à d'autres. Par conséquent, ils accentuent les signaux de détresse, afin de garder leurs parents près d'eux. Dans un même temps, pour ces enfants, l'exploration de l'environnement est très minime. Lors de la réunion suivant la séparation, les enfants apparaissent inconsolables, ils ne parviennent pas à se calmer et éprouvent beaucoup de colère. Ce type d'attachement mène à une sorte de dépendance de la part de l'enfant à sa figure d'attachement. Ces enfants seront plus préoccupés par la réponse à leurs besoins de base plutôt que de construire une relation sociale stable avec les autres.

Le troisième modèle est appelé « attachement anxieux évitant » ou « attachement détaché ». Il s'agit d'une stratégie où les enfants ne considèrent pas leur figure d'attachement comme disponible et à l'écoute de leurs besoins. Dès lors, les enfants minimisent leurs signaux visant à maintenir une certaine proximité avec leur *caregiver*. Ils vont apprendre progressivement à ne plus exprimer leurs besoins d'attachement et donc se mettre à explorer leur environnement de façon très autonome. Ces enfants vont chercher à répondre par eux-mêmes à leurs besoins de base. Lors de l'expérimentation de la situation étrange, ces enfants ne semblent pas affecter par le départ, ni même le retour de leurs parents. Ils semblent tout à fait indifférents, mais il ne s'agit que d'une impression, cette situation génère tout de même un certain stress pour l'enfant. Ces enfants apparaîtront comme autosuffisants et ils auront des difficultés à construire des relations sociales et émotionnelles.

Enfin, le quatrième et dernier modèle, mis en évidence par Main et Solomon (1988) se caractérise par une absence de stratégie. On le trouve dans la littérature sous le terme d'« attachement désorganisé ». Ce modèle s'applique à des enfants, qui n'ont pas su mettre en place une stratégie, leur assurant la proximité et la sécurité du *caregiver*. C'est pourquoi, ces enfants agissent de manière contradictoire.

Les enfants placés dans un état d'hypervigilance semblent craindre le comportement du parent et ressentent du stress et de l'anxiété. Leurs comportements s'apparentent parfois à de « l'hyperactivation », avec exagération des signaux de détresse ; parfois à de la « désactivation », avec absence de signaux. Dans d'autres termes, ces enfants réclament l'attention du caregiver, puis peuvent devenir agressifs, porter des coups tout en continuant de rechercher de l'affection. Ce sont également des enfants qui pourront figer pendant des périodes prolongées. Dès la fin de l'âge préscolaire, ces enfants manifesteront de l'agression envers le parent: ces comportements sont appelés comportement d'attachement contrôlant punitif. A l'inverse, d'autres enfants prendront soin de leur parent en adoptant des comportements parentifiés, ce que l'on appellera des comportements d'attachement contrôlant attentionné. Ce modèle est, de loin, le plus dommageable en terme de développement typique de l'enfant. Il s'observe dans des cas particuliers de négligence, de dépression de maltraitance, de violence au sein du couple parental ou encore alors en cas de décès d'un des parents.

De manière générale, le modèle d'attachement développé et mis en place par l'enfant, dépendra des soins qu'il aura reçu de la part de sa figure d'attachement. Les soins apportés par les parents, ainsi que leurs réponses aux besoins de l'enfant détermineront le caractère sécurisant ou non du lien d'attachement. Ce lien sera décisif dans le développement affectif de l'enfant, mais également dans les relations d'attachement qu'il engagera avec ses pairs. En outre, la qualité de la relation d'attachement aura des conséquences sur la compréhension des émotions de soi ou d'autrui, sur l'empathie développée par l'enfant, mais également sur son estime de lui-même en terme de développement social. Cet attachement parents-enfant aura également un impact sur la persistance des tâches et la capacité à résoudre des problèmes en terme de développement cognitif.

Les recherches de Mary Ainsworth ont contribué de manière significative aux bases de la théorie d'attachement de Bowlby. Grâce au paradigme de la situation étrange, cette dernière a mis en évidence différents types d'attachement. Toutefois, il est assez pertinent de relever le fait que ce lien d'attachement n'était évalué qu'entre la mère et l'enfant. Il aurait donc été tout à fait intéressant de comparer cet attachement mère-enfant à celui établi avec le père.

En effet, l'étude du lien d'attachement paternel est très récente, et à ce jour les auteurs mettent en lumière, dans leurs recherches, la théorie d'activation. A la différence de l'attachement mère-enfant, l'attachement père-enfant aurait des caractéristiques différentes et se développerait dans un contexte de jeu plutôt que dans un contexte de soin.

III) La relation d'activation

La relation d'activation est un concept qui définit le lien affectif qui s'établit entre le parent et l'enfant. Cette relation permet de répondre au besoin de l'enfant d'être activé, au besoin de dépassement, d'apprendre à prendre des risques, et ce dans un contexte de confiance d'être protégé des dangers potentiels (Paquette, 2004).

Au même titre que les mères, les pères participent aux soins de base de leur enfant, notamment l'alimentation, l'hygiène et l'affection. Les points de divergence se révèlent dans les situations de jeux. Les pères auraient tendance à exciter l'enfant et à engager des interactions plus physiques et stimulantes que les mères. Les jeux seraient plutôt imprévisibles et non centrés sur les objets qui entourent l'enfant. Cet engagement du père dans le jeu avec son enfant aurait un rôle décisif dans l'autonomisation et l'ouverture au monde de l'enfant.

D'après Paquette, Bigras et Crepaldi (2010) la stimulation parentale à la prise de risque favoriserait l'exploration autonome et confiante de l'environnement par l'enfant. Cette relation spéciale entre le père et l'enfant s'observe grâce à la situation risquée. Cette procédure d'observation permet d'évaluer la qualité de la relation d'activation père-enfant. D'une durée de seize minutes, cette dernière est composée de plusieurs étapes. Deux risques et un interdit sont proposés à l'enfant, de manière successive. Pour commencer, le parent et l'enfant sont seuls. Le premier risque présenté à l'enfant est un risque social. Il s'agit de l'intrusion d'un étranger. Le second est un risque physique. Un escalier est dévoilé à l'enfant. Enfin, on interdit à l'enfant de monter l'escalier puis on observe s'il obéit ou non et s'il fait preuve de prudence. Cette mise en situation va inciter l'enfant à prendre progressivement des risques jusqu'à déclencher le système d'activation.

Suite à la situation risquée et en fonction du score d'activation, trois profils se dessinent. Les enfants activés exploreront leur environnement avec prudence et obéissance au parent. Les enfants sous-activés, plus anxieux dépendront de leur parent pour explorer l'environnement tandis que les enfants sur-activés désobéiront et exploreront avec très peu de prudence. En définitive, la situation risquée a permis de démontrer des *patterns* spécifiques à la relation père-enfant.

Le processus de validation de la situation risquée a démontré que les garçons étaient plus activés que les filles (Paquette et Bigras, 2010). En terme de relation d'attachement parents-enfant, d'autres facteurs comme le sexe de l'enfant pourraient également être déterminants et méritent quelques recherches.

Concernant l'effet du sexe de l'enfant, l'étude de Baro et Florin (2008) va d'ailleurs montrer que les filles ont une représentation plus positive que les garçons du soutien apporté par leur mère. Les filles se représenteraient davantage leurs parents comme étant disponibles et sécurisants que les garçons. En revanche, ils n'ont pas pu affirmer qu'elles avaient une représentation plus positive que les garçons concernant le soutien apporté par le père. De manière générale, les résultats de cette étude suggèrent que les enfants construisent des représentations spécifiques des relations d'attachement au père et à la mère.

La relation d'attachement parents-enfant constitue une base dans le développement affectif de l'enfant. Cette base de sécurité s'activera lors de chaque nouvelle rencontre de ce dernier et sera par conséquent, très stimulée lors de l'entrée à l'école. Il est alors important de considérer les liens entre attachement et apprentissages scolaires.

IV) Les liens entre attachement et apprentissages scolaires

Suite à l'élaboration de la théorie d'attachement, de nombreux psychologues se sont intéressés à cette thématique de recherche. Ce sujet est donc à l'origine de multiples investigations en éthologie et en psychologie du développement. L'un des intérêts majeurs de ces études était de montrer si la relation d'attachement développée chez les enfants, avait un impact sur leurs

apprentissages scolaires, autrement dit, s'il existait un lien entre attachement et compétences scolaires.

La plupart des auteurs affirment qu'un lien significatif existe entre les performances scolaires et le modèle d'attachement développé par l'enfant. Les principaux résultats de ces analyses accordent une importance aux liens d'attachement mère-enfant et à l'impact de ces liens sur le fonctionnement cognitif de l'enfant, en terme de connaissances, de compétences et d'engagement dans les activités scolaires.

Les enfants ayant développé un attachement de type *secure* auraient des scores plus élevés que les enfants développant un type d'attachement *insecure* (anxieux-évitant; anxieux-ambivalent; désorganisé). Ces scores concernent la communication, l'engagement cognitif et la motivation (Moss et Saint Laurent, 2001). Moss et Saint-Laurent (2001) précisent que les enfants qui développent un attachement de type insécurisant affichent les performances les plus faibles sur toutes les mesures, à l'exception de la motivation de maîtrise à la tâche.

Le type d'attachement pourrait également avoir un effet sur les relations affectives avec autrui. Bacro et Florin (2008), ont montré que pour les enfants présentant un type d'attachement insécurisant avec leurs parents, les capacités à établir des relations de bonne qualité avec des personnes de leur entourage seraient nettement entravées. En conséquence, ces mêmes enfants seraient moins engagés, dans les tâches cognitives et scolaires. Les chercheurs se sont aussi intéressés à l'effet du sexe et ont conclu que les filles avaient « une représentation plus positive que les garçons du soutien apporté par leur mère ». En revanche, en termes de représentation du soutien par le père, il ne semble pas y avoir de différence significative entre les filles et les garçons (Bacro et Florin, 2008).

De part leurs recherches, Bergin et Bergin (2009) apportent des éléments témoignant de l'importance de l'enseignant, perçu comme base de sécurité dans la relation d'attachement de l'enfant. Effectivement, les élèves considérant leur enseignant comme une « base sécurisante », auraient de meilleurs résultats scolaires, comparativement aux enfants qui jugent leur enseignant comme « figure d'attachement *insecure* ».

Il est en effet important de prendre en considération, la place de l'enseignant dans la représentation de l'attachement de l'enfant. De nombreuses recherches portant sur ce sujet sont déjà disponibles et ce domaine de recherche semble en pleine expansion.

Les représentations de l'attachement sont également au coeur des recherches de Jacobsen & Hofmann (1997). Les chercheurs ont montré que les représentations de l'attachement aux parents d'enfants âgés de 7 ans avaient une influence sur la réussite scolaire. L'étude a confirmé son hypothèse initiale selon laquelle « les représentations de l'attachement des enfants, permettraient de prédire le comportement et la compétence de l'école, pendant le milieu de l'enfance et l'adolescence ».

Par ailleurs, les liens d'attachement aux parents (lien d'attachement père-enfant comparativement au lien mère-enfant) ont été mis en relation avec les performances académiques dans diverses études. Celle de Danet, Vilette et Dione (2019) réalisée auprès d'une population d'élèves en CE1-CE2 permet de compléter les études antérieures. En effet, les enfants présentant un attachement de type *secure* sembleraient plus compétents dans le domaine du langage que les enfants présentant un attachement de type *insecure*. Les auteurs précisent que les enfants développant un attachement de type sécurisant présentent un plus grand intérêt pour l'école et les apprentissages scolaires, et plus particulièrement les apprentissages écrits. En recherche, les enfants ayant développé un attachement de type insécurisant tendent à avoir des difficultés concernant les compétences verbales, les compétences en lecture et en mathématiques. De manière générale, ces élèves se montreraient moins curieux et auraient « une moins bonne réussite scolaire » (Bergin & Bergin 2009, p.146 in Danet, Vilette & Dione (2019)).

Les chercheurs confirment les liens entre l'attachement à la mère et les performances en français et en mathématique. Ils confirment également les liens entre l'attachement au père et les performances en français et en mathématique, même si cette dernière variable mérite d'être confirmée. En revanche, les auteurs précisent qu'« une relation plus étroite entre l'attachement et les performances en français, comparés aux performances en mathématique » (Danet, Vilette & Dione, 2019, p191).

De plus, l'attachement à la mère serait plus lié aux apprentissages scolaires, que ne l'est l'attachement au père. Ces conclusions amènent à se demander si ce lien entre l'attachement aux parents et les performances et apprentissages scolaires, varie en fonction du sexe de l'élève. En effet, un nombre assez minime d'études se sont intéressées à ce facteur. Il méritera, en tant que variable indépendante, une attention particulière pour la suite de ce projet. De plus, toutes les études ayant comme sujet le lien entre le type d'attachement parents-enfant et les performances ou apprentissages scolaires n'ont mesuré que les acquisitions en français et mathématiques. Il serait alors novateur de s'intéresser aux acquisitions scolaires dans d'autres disciplines ou domaines.

Finalement, l'attachement est un système de protection, assurant une fonction vitale. Chez l'enfant, la relation d'attachement, qu'il développera avec ses parents lui apportera une certaine sécurité. Cette sécurité lui permettra d'explorer son environnement et le monde qui l'entoure. Par ailleurs, cette relation d'attachement induira le développement d'un type d'attachement. Ce dernier aura un impact sur les apprentissages et les performances scolaires de l'enfant, dès son entrée à l'école.

PROBLEMATIQUE

A l'égard des quelques études et recherches évoquées dans le cadre théorique, il semble assez pertinent de poser la problématique suivante: En quoi le type d'attachement parents-enfants peut-il impacter les apprentissages scolaires de l'enfant ?

Il s'agira de mesurer les performances scolaires, ainsi que le type d'attachement chez les élèves qui feraient l'objet de variables dépendantes de l'étude.

Afin de rendre mon projet novateur, j'ai fait le choix de mesurer la progression des élèves dans deux domaines d'enseignement que sont l'espace (géographie) et le temps (histoire). Ces disciplines composent le domaine « Questionner le monde » du programme de cycle 2 et plus précisément le niveau CE2. Grâce à une méthode qualitative, les acquisitions en histoire et géographie seront analysées.

En outre, les relations d'attachement parents-enfant seront mesurées grâce à l'échelle de Kerns et al. (1996), dans sa version française, adaptée par Bacro (2011). Cette échelle, composée de dix items, mesure « la représentation de la disponibilité et de l'accessibilité de sa figure d'attachement, la représentation de la disponibilité de sa figure d'attachement au moment de surmonter des difficultés, et enfin, la disposition à communiquer avec sa figure d'attachement et l'intérêt qu'il témoigne pour le faire » (Danet, Vilette et Dione 2019).

Enfin, le facteur « sexe » sera une variable indépendante à prendre en compte dans le recueil et l'analyse des données. Ce facteur pourrait, en effet, avoir un rôle majeur dans les liens entre attachement et apprentissages scolaires, ce qui entrainerait évidemment des retombées considérables dans la profession d'enseignant. Un second facteur devra également être considéré: le facteur « âge de l'enfant ». Connaître l'effet de l'âge et ses impacts sur les « liens attachement et réussites scolaires » amènerait les enseignants à repenser leur pratique professionnelle et à adapter leurs méthodes et contenus pédagogiques pour le bien-être de leurs élèves.

METHODOLOGIE

Terrain

La passation des questionnaires ainsi que l'évaluation des compétences en histoire et géographie se sont effectuées à l'école élémentaire Jules et Léon Maurice de Douai. Il s'agit d'une école située dans un quartier, en réseau d'aide prioritaire (REP), composée de treize classes réparties dans deux bâtiments du CP au CM2. J'enseigne dans cette école en tant que fonctionnaire stagiaire, le jeudi et le vendredi dans une classe de CE2.

Échantillon

Concernant mon échantillon, j'ai donc sélectionné les deux classes de CE2 de l'école, à savoir la mienne (21 élèves) et celle d'une collègue (23 élèves). La population cible se composait donc au total de 44 élèves $n = 44$ dont 29 garçons et 15 filles.

Suite au retour des consentements parentaux et après de nombreux refus, 21 élèves ont participé à l'étude: 9 filles et 12 garçons.

Méthode de collecte de données

Suite au retour des consentements parentaux, les données ont été récoltées sous forme de questionnaires pour la mesure du type d'attachement parents-enfant, d'après la validation francophone de Bacro (2011) de l'échelle de sécurité des perceptions d'attachement au père et à la mère (Kerns, Klepac & Cole, 1996). Bacro propose la mesure de l'attachement mère-enfant, j'ai fait le choix de transcrire sa validation pour évaluer également l'attachement père-enfant. Ainsi, les élèves ont répondu successivement au questionnaire pour l'attachement mère-enfant puis au questionnaire mesurant l'attachement père-enfant. Les questionnaires étaient projetés sur un tableau numérique et chaque question était lue et expliquée de façon à lever tous les malentendus de compréhension chez les enfants.

Concernant les données mesurant la progression des élèves en espace (géographie) et en temps (histoire), les compétences ont été relevées dans les programmes de l'Education Nationale (d'après le BOEN n°31 du 30 juillet 2020). Ces compétences ont été travaillées au sein des deux classes et ont donc été évaluées puis reportées par périodes. Les compétences en temps étaient les suivantes: Identifier les rythmes cycliques du temps, situer des événements les uns par rapport aux autres, repérer des périodes de l'histoire et comparer des modes de vie.

En espace, les compétences évaluées étaient: Se repérer dans son environnement, lire des plans, se repérer sur des cartes, repérer la position de sa région, de la France et connaître les continents et les océans.

Méthode d'analyse

La passation de questionnaires mesurant le type d'attachement ES-M (Type attachement) induit une analyse quantitative des résultats par calculs et traitements statistiques.

Dans un premier temps, le score d'attachement d'après l'échelle de Bacro a été calculé. Pour ce faire, on applique les consignes de codage du ES-M. Selon l'item le codage n'est pas le même. Certains scores d'items doivent être retournés de façon à ce que quatre soit toujours le code de la meilleure appréciation. Pour obtenir le score de la perception d'attachement à la mère il faut calculer la moyenne des scores obtenus aux 10 items du questionnaire. Ce score sur 40 ne permettait pas d'identifier le type d'attachement. En effet, l'auteur révèle qu'il n'existe pas à ce jour de seuil permettant la catégorisation des types d'attachement, c'est pourquoi j'ai pris la liberté de définir un score sur 10 selon les items.

J'ai donc relevé dans un second temps les items évaluant l'attachement de type sécurisant et les items évaluant l'attachement de type insécurisant. Par exemple pour la première question: Certaines enfants font facilement confiance à leur mère MAIS d'autres ne sont pas sûrs de pouvoir faire confiance à leur mère. La première partie de l'item sera codée comme mesurant l'attachement sécurisant et la seconde partie de l'item comme mesurant un attachement insécurisant. Selon la réponse de l'élève, j'ai ensuite compté le nombre d'items positifs et négatifs sélectionnés par l'enfant et ai créé ma propre échelle d'attachement avec un score sur 10. Entre 0 et 5 inclus, l'attachement est de type insécurisant de 6 à 10 inclus, l'attachement est de type sécurisant.

Enfin, les résultats aux questionnaires permettant d'identifier le type d'attachement parents-enfant ont été mis en comparaison aux évaluations des compétences en histoire et en géographie afin de déterminer des pourcentages. Ainsi, pour chacune des deux disciplines, le pourcentage d'élèves ayant acquis, partiellement acquis ou non acquis les compétences est représenté en lien avec un attachement sécurisant ou insécurisant à la mère et avec un attachement sécurisant ou insécurisant au père.

Le traitement par comparaison des productions et évaluations des élèves en histoire et géographie mène à une analyse qualitative. La progression des élèves a donc été évaluée de la première à la quatrième période. Afin d'obtenir les données relatives aux disciplines, les compétences ont été codées en trois catégories: acquis (A), partiellement acquis (PA) et non acquis (NA).

Procédure de contrôle

Afin de limiter au maximum les biais du côté des participants, les questionnaires mesurant le type d'attachement mère-enfant et père-enfant ont été administrés successivement. En procédant ainsi, la spontanéité des enfants me permettait de récolter les données les plus automatiques et franches possibles.

Dans l'intention d'éviter toute différence de procédures entre les deux classes, j'ai effectué moi-même les passations pour les deux classes concernant les questionnaires ES-M mesurant l'attachement parents-enfant.

De plus, les conditions sanitaires liés à l'épidémie de Coronavirus et les protocoles mis en place dans les écoles ont induit un brassage limité entre les classes. De cette manière, les élèves n'ont pas eu l'occasion d'en discuter entre eux et les passations ont donc pu être programmées sur deux temps différents, à savoir un vendredi pour ma classe et le lundi suivant pour la classe de ma collègue.

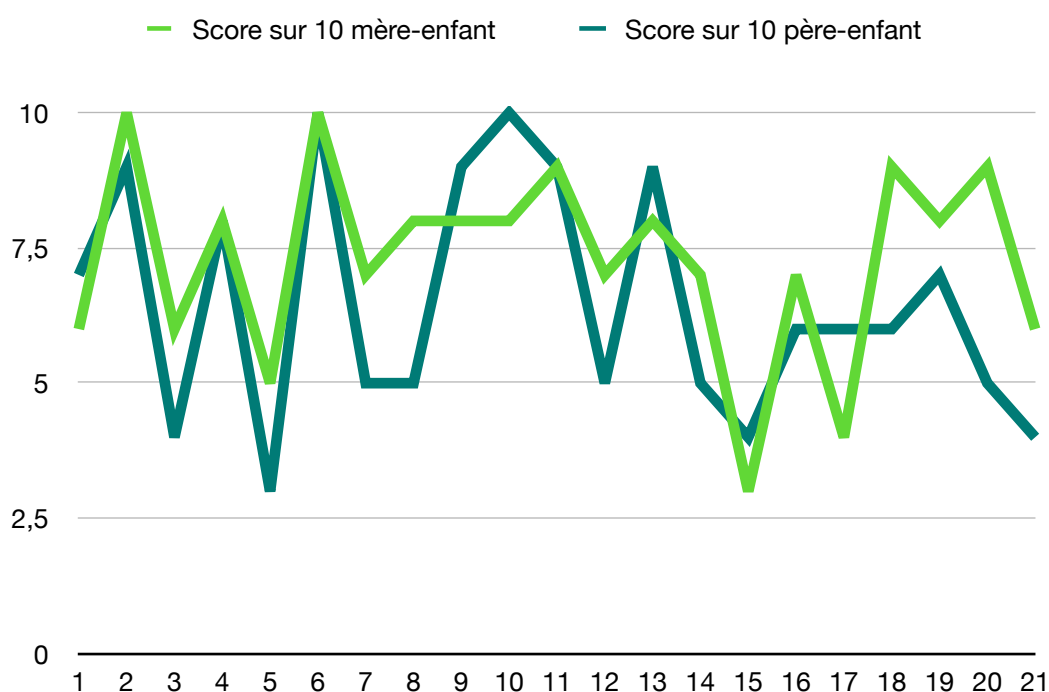
Concernant la comparaison des productions d'élèves en espace et temps, le niveau global de l'élève a été pris en compte afin d'évaluer sa progression. Les programmations au sein de l'école étant accordées entre les collègues d'un même niveau, ma collègue et moi-même avons évalué les mêmes compétences avec le même codage.

Puisque la moitié des participants sont mes élèves, je me devais également de limiter les biais me concernant. J'ai donc attribué à chaque élève un numéro et ai reporté les données de tous les élèves dans un tableau. Ainsi, pour chaque traitement, je n'avais plus accès à l'identité de l'enfant.

RESULTATS

L'attachement aux parents

Comme précisé précédemment, l'attachement à la mère puis l'attachement au père ont été mesurés grâce à un questionnaire repris de la validation francophone de Bacro (2011) de l'échelle de sécurité des perceptions d'attachement au père et à la mère (Kerns, Klepac & Cole, 1996). Un score sur 40 a été attribué à chaque enfant². Aucun seuil n'étant déterminé, j'ai choisi d'appliquer un score me permettant de classer les types d'attachement en deux catégories: attachement sécurisant pour les scores de 6 à 10 et attachement insécurisant pour les scores allant de 0 à 5 inclus. La moyenne des scores d'attachement mère-enfant est d'environ 7,3. La moyenne des scores d'attachement père-enfant est d'environ 6,5. Les valeurs minimales sont de 3 et les maximales sont de 10.

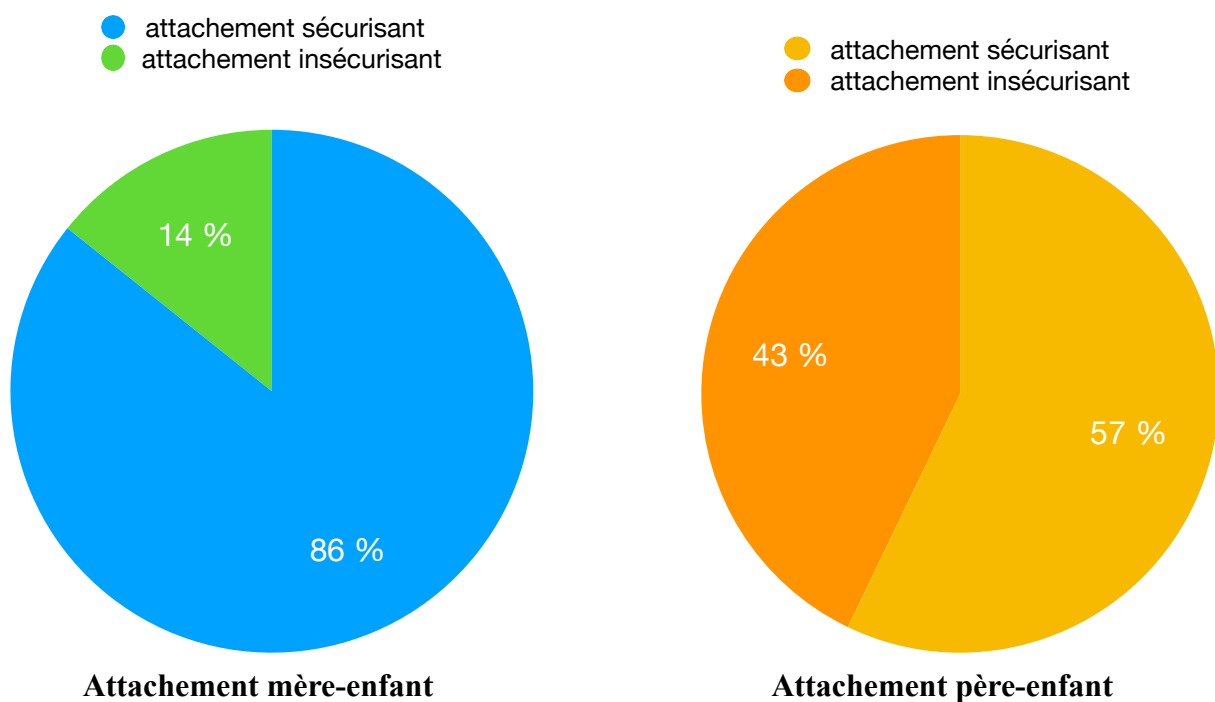


Grâce au graphique, nous pouvons observer chez certains élèves un écart important entre le score d'attachement mère-enfant et le score d'attachement père-enfant. C'est le cas notamment pour les enfants numéro 3, 5, 7, 8, 9, 12, 14 et 18.

² scores reportés dans un tableau en annexe

Intéressons nous maintenant au sexe de l'enfant, qui est une variable indépendante à prendre en compte dans nos résultats. Toutes les filles (n=9) de l'échantillon ont développé un attachement sécurisant envers leur mère. Parmi elles, quatre ont développé un attachement de type insécurisant envers leur père. Les trois quarts des garçons ont développé un attachement de type sécurisant envers leur mère (9 sur 12). Enfin, cinq garçons ont développé un attachement paternel *insecure*.

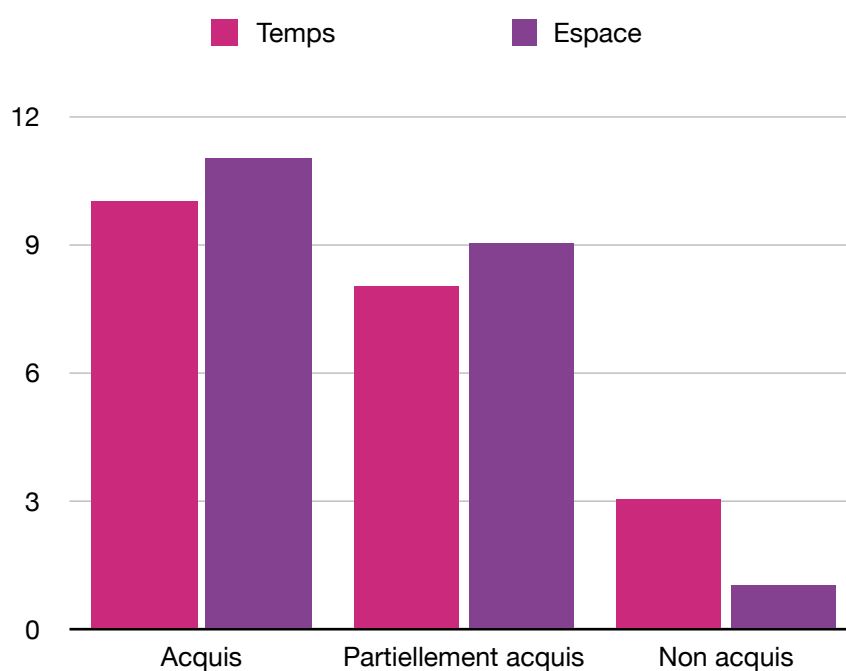
Ainsi, un pourcentage d'enfants développant un attachement de type sécurisant ou insécurisant envers leur mère et envers leur père a pu être déterminé: attachement mère-enfant $3/21 \times 100 = 14,3 \%$ et attachement père-enfant $9/21 \times 100 = 42,9\%$.



Par ailleurs, une comparaison de la population de référence à la population cible a été menée, la population de référence étant celle de l'étude de validation de Bacro (2011). Les moyennes et les écarts-types pour chaque item ont été comparés. Or, aucune différence significative ne se dégageait de cette comparaison. C'est la raison pour laquelle, cette dernière ne sera pas analysée mais sera disponible en annexe de l'étude.

Les acquisitions de compétences en temps et espace

Les compétences des élèves en temps et en espace ont été travaillées en classe au cours des périodes. Elles ont pu être évaluées grâce à diverses évaluations formatives et sommatives. Les compétences sont alors acquises, partiellement acquises ou non acquises. Le graphique suivant permet de visualiser les acquisitions des élèves.



L'attachement parents-enfant en lien avec les acquisitions scolaires

La comparaison des acquisitions en histoire-géographie avec le type d'attachement développé par les enfants à l'égard de leurs parents vient compléter la présente étude. Les compétences ont été mises en lien avec le type d'attachement pour la mère et pour le père. Les résultats obtenus en pourcentages sont les suivants.

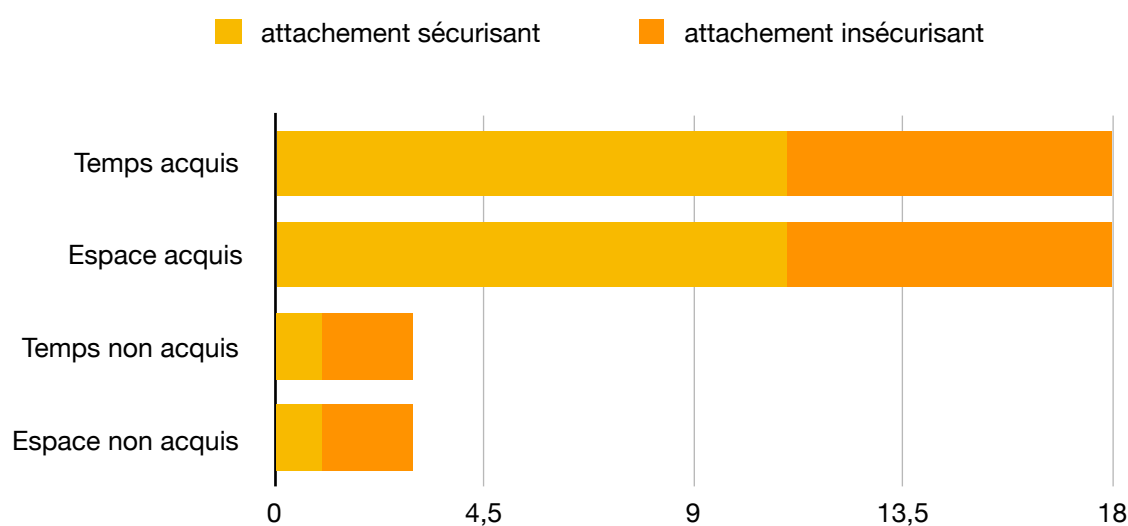
Comparaison acquisition de compétences et types d'attachement mère-enfant

	Acquis		Partiellement Acquis		Non Acquis	
	Temps	Espace	Temps	Espace	Temps	Espace
Sécurisant mère-enfant	21,4 %	21,4 %	14,3 %	19 %	7,1 %	2,4 %
Insécurisant mère-enfant	2,4 %	4,8 %	4,8 %	2,4 %	0 %	0 %

Comparaison acquisition de compétences et types d'attachement père-enfant

	Acquis		Partiellement Acquis		Non Acquis	
	Temps	Espace	Temps	Espace	Temps	Espace
Sécurisant père-enfant	19 %	19 %	7,1 %	9,6 %	2,4 %	0 %
Insécurisant père-enfant	4,8 %	7,1 %	11,9 %	11,9 %	4,8 %	2,4 %

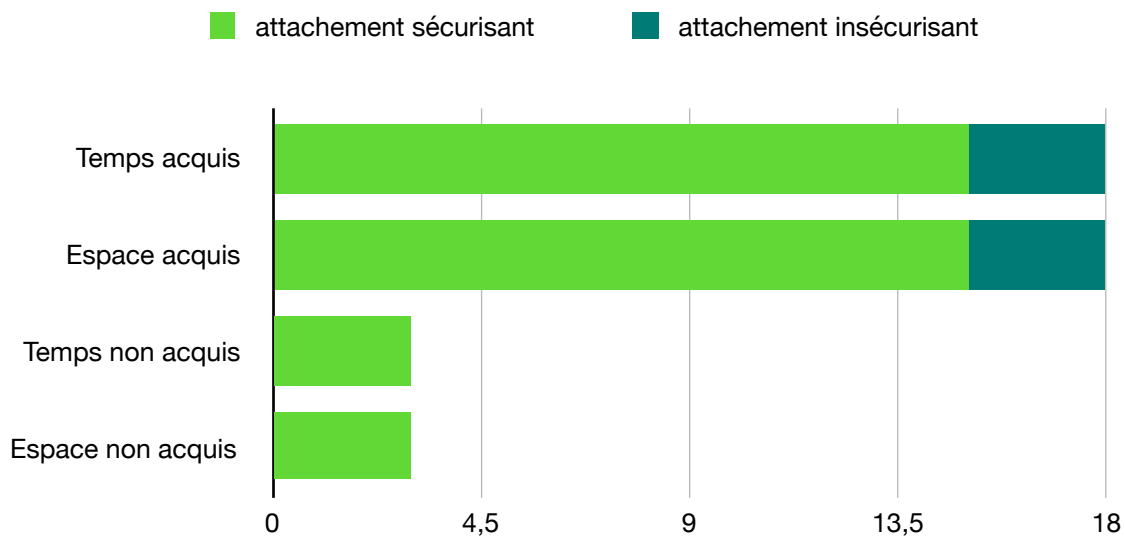
L'analyse qualitative de ces résultats s'avérait complexe, notamment à cause du nombre important de pourcentages et de catégories différentes. En conséquence, une réduction du nombre de catégories me paraissait plus pertinente pour la suite de l'analyse. En concertation avec ma collègue, nous avons donc établi de nouvelles acquisitions de compétences, de façon à n'obtenir que des acquisitions (A) et des non acquisitions (NA). Ainsi, j'ai pu écarter la catégorie « partiellement acquis » de mon étude. J'obtenais finalement le pourcentage d'élèves ayant acquis ou non les compétences en temps et espace et ayant développant un attachement de type sécurisant ou insécurisant avec leur mère, puis avec leur père.



Les résultats du lien entre l'acquisition des compétences en temps et espace avec le type d'attachement développé par l'enfant à l'égard de sa mère mettent en évidence que 35,8% des élèves ont acquis les compétences en temps et en espace et ont développé un attachement

sécurisant avec leur mère. 7,1% ont validé les compétences dans les deux disciplines mais ont développé un attachement de type *insecure* envers leur mère.

De la même manière, 7,1% des élèves n'ont pas acquis les compétences en temps et en espace mais ont développé un attachement de type sécurisant avec leur mère. Pour terminer, aucun élève de l'échantillon n'a pas acquis les compétences et a développé un attachement insécurisant avec sa mère.



Concernant maintenant le lien entre les acquisitions de compétences en temps et espace et le type d'attachement père-enfant, les résultats diffèrent. 26,2% des élèves ont acquis les compétences en temps et espace et ont développé un attachement de type *secure* avec leur père. 2,4% des enfants n'ont pas acquis les compétences en temps et espace mais ont développé un attachement sécurisant envers leur père. La part des élèves ayant acquis les compétences mais développant un attachement de type insécurisant à l'égard du père est de 16,7%. Enfin, ils sont 4,7% à avoir développé un attachement de type insécurisant tout en n'ayant pas acquis les compétences en temps et espace.

Ces différents résultats seront analysés dans la partie suivante consacrée l'interprétation des résultats.

ANALYSE

Interprétation des résultats

Cette étude avait pour objectif d'étudier l'impact du type d'attachement parents-enfant sur les performances scolaires, notamment en temps et en espace au cycle 2. Il était également important d'étudier les mesures de l'attachement mère-enfant et de l'attachement père-enfant de manière distincte. Enfin, il était question de s'intéresser au facteur « sexe de l'enfant » et à son impact sur le type d'attachement développé.

L'attachement développé par les enfants à l'égard de leurs parents a donc été évalué grâce à un seuil fixé de façon à obtenir le type d'attachement sécurisant ou insécurisant. Il ne semble pas y avoir de différence significative entre la moyenne du score d'attachement mère-enfant ($\bar{x} = 7,285714286$) et la moyenne du score d'attachement père-enfant ($\bar{x} = 6,476190476$). En revanche, lorsque nous nous intéressons aux pourcentages, des différences semblent exister. En effet, concernant l'attachement mère-enfant, 85,7% auraient développé un attachement de type sécurisant contre 14,3% pour un attachement de type insécurisant. Quant à l'attachement père-enfant, 57,1% des enfants auraient développé un attachement de type *secure* et par conséquent 42,9% développeraient un attachement de type *insecure*. Cet écart nous amène à penser que les enfants développeraient davantage un attachement sécurisant avec leur mère plutôt que leur père. Il est tout de même important de rappeler que l'attachement père-enfant a été mesuré mais que la relation d'activation aurait sans doute été plus appropriée.

Rappelons que toutes les filles et les trois quarts des garçons de l'échantillon semblent avoir développé un attachement sécurisant avec leur mère. Ce résultat va dans le même sens que la plupart des études. Au contraire, presque la moitié de l'effectif des garçons et de celui des filles auraient développé un attachement de type insécurisant envers leur père. Cette donnée est difficile à interpréter puisqu'il ne s'agit pas ici de la mesure de la relation d'activation mais bien de la relation d'attachement père-enfant.

Au sujet de l'acquisition des compétences en histoire et en géographie, la majorité des élèves a acquis les compétences. Une plus faible part des enfants ont partiellement acquis les compétences et une minorité ne les ont pas acquises. Lors de la réduction du nombre de catégories, en supprimant le codage « partiellement acquis » (PA), l'écart s'est encore creusé avec 18 élèves ayant acquis les compétences et seulement 3 élèves pour lesquels les compétences sont non acquises. Effectivement, les élèves pour lesquels le codage était « partiellement acquis » ont été placés dans la catégorie « acquis ». Cette décision prise en concertation avec la collègue chargée de l'autre classe s'explique par le fait que ces élèves avaient acquis une partie des compétences et ne pouvaient donc être placés dans la catégorie « non acquis ».

Les résultats de l'analyse qualitative du lien entre l'acquisition des compétences et le type d'attachement parents-enfant révèlent des différences selon la figure parentale. Précisément, en appliquant des pourcentages aux effectifs constituant l'échantillon, les seuls pourcentages pour lesquels, il semble y avoir aucune différence significative concernent les élèves ayant acquis les compétences dans les deux matières et développant un attachement de type sécurisant. Ils sont 35,8% pour l'attachement mère-enfant contre 26,2% pour celui envers le père.

De plus, le pourcentage d'élèves ayant acquis les compétences dans les deux matières et développant un attachement de type insécurisant avec leur père serait plus de deux fois plus élevé que celui pour la mère (7,1% contre 16,7%).

Egalement le pourcentage d'enfants ayant non acquis les compétences dans les deux matières et développant un attachement de type insécurisant apparaît comme nul concernant la mère mais s'élève à 4,7% concernant le père. Autrement dit, aucun enfant ayant ses compétences non acquises, ne développe d'attachement *insecure* à l'égard de sa mère.

A l'inverse, toujours concernant la non acquisition des compétences, la part des enfants développant un attachement *insecure* envers leur père est quasiment deux fois plus grande que celle des enfants qui développent un attachement de type *secure* envers leur père (4,7% contre 2,4%).

Enfin, les résultats obtenus de cette étude ne permettent pas de définir un lien spécifique entre une des deux matières et un des deux parents, contrairement à l'étude de Danet, Vilette et Dione (2019). Autrement dit, nous ne pouvons affirmer qu'il existe un lien entre l'attachement à la mère et la discipline de l'histoire, entre l'attachement à la mère et la géographie. Tout comme nous ne pouvons affirmer qu'il existe un lien entre l'attachement au père et l'histoire, ni entre l'attachement au père et la géographie. A l'avenir, d'autres études sur le sujet pourront peut être le démontrer.

Forces et limites

Cette étude présente un certain nombre de limites. D'une part, l'effectif de l'échantillon sélectionné est assez faible. En effet, sur les 44 familles auprès desquelles les consentements ont été demandés, seuls 21 ont répondu favorablement. Les questionnaires ont donc été administrés aux 21 élèves des deux classes de CE2 de l'école. En revanche le fait d'avoir accompagné les élèves dans la présentation des questionnaires relève d'une force. L'étayage et la reformulation des questions ont permis de lever tous les malentendus, évitant ainsi de fausser les résultats et analyses.

D'autre part, le questionnaire ES-M ne permet pas de catégoriser les scores des élèves en types d'attachement. En effet l'auteur révèle qu'il n'existe pas à ce jour de seuil permettant la classification. De plus, ce questionnaire mesurant l'attachement mère-enfant a été adapté en gardant les mêmes questions tout en changeant la figure maternelle par la figure paternelle. Ce questionnaire adapté a donc mesuré l'attachement père-enfant. Or, comme précisé précédemment il aurait été plus pertinent d'évaluer la relation d'activation père-enfant. Les résultats ont donc été interprétés avec une certaine précaution.

Par ailleurs, l'état actuel de la recherche ne permet pas de faire le lien significatif entre la relation d'activation et les performances scolaires. Les études menées portaient sur des populations d'enfants âgés entre 1-2 ans et 2,5-5 ans. Mener ces recherches auprès d'enfants d'âge scolaire permettrait de pouvoir établir un lien entre la relation d'activation père-enfant et les performances scolaires en comparaison à l'attachement mère-enfant. La potentielle complémentarité des relations pourraient également être un point intéressant du point de vue des apprentissages scolaires des enfants.

Les limites de l'étude demeurent en partie dans l'analyse des résultats. Effectivement, des analyses quantitatives et notamment des analyses statistiques et matrices de corrélations auraient permis des résultats scientifiques. Les analyses qualitatives effectuées mériteraient une vérification statistique avec confirmation ou non des résultats.

En outre, il serait tout à fait intéressant de créer des questionnaires en histoire et en géographie à l'instar de ceux proposés pour les tests d'acquisitions scolaires (TAS) en français par Riquier (1997) et en mathématiques par Lepez (1997). Selon l'âge des élèves, deux questionnaires différents pourraient être envisagés pour l'évaluation du cycle 2, de 6 à 9 ans et pour l'évaluation du cycle 3 pour les élèves âgés de 10 à 12 ans. Ainsi, ces évaluations permettraient une analyse statistique des résultats aux questionnaires.

RETOMBEES POUR LA PRATIQUE

En tant que professeure des écoles stagiaire, ce travail de recherche m'a permis d'être en contact direct avec la population ciblée. En effet, professeure d'une classe de CE2, mes élèves correspondaient aux critères d'âge fixés. C'est pour cette raison que j'ai fait le choix de sélectionner les enfants de CE2 de l'école pour mener à bien mon projet de mémoire.

Lors de la passation des questionnaires, j'ai trouvé les élèves engagés à répondre le plus sincèrement possible, comme responsables d'une mission. Ce constat me permet aujourd'hui d'affirmer que les recherches en psychologie et en sciences de l'éducation pourraient se développer davantage. Elles sont l'occasion de s'intéresser à un grand nombre de sujets concernant les enfants au sein même du milieu scolaire.

Les diverses recherches menées sur la question de l'attachement des enfants envers leurs parents ont fait émerger en moi quelques prises de conscience et interrogations. D'abord, le type d'attachement aux parents que développent les enfants est primordial dans la relation parentale. Cette relation parentale est la première expérience sociale que l'enfant va vivre. Elle peut donc avoir un impact considérable sur le développement de l'enfant et plus précisément dans sa construction sociale. Les réponses de l'enfant aux interactions avec le monde et ses relations avec autrui pourront donc prendre diverses directions selon le type d'attachement développé.

Par conséquent, à l'école, les apprentissages scolaires pourront être appréhendés de manière différente pour un élève développant un attachement de type sécurisant envers ses parents, comparativement à un enfant développant un attachement de type insécurisant avec ses parents.

En prenant en considération ces éléments, il est donc légitime, en tant qu'enseignant de se faire la remarque que de tels facteurs de développement devraient être pris en considération de façon à pouvoir adapter sa pédagogie.

Par ailleurs, la non acquisition de compétences ou encore les difficultés notables dans plusieurs disciplines ne vont pas forcément de paire avec un attachement de type *insecure*.

Effectivement, la présente étude reflète bien cette réalité. Les élèves présentant des difficultés ne sont pas toujours ceux qui développent un attachement insécurisant à l'égard de leurs parents. Au contraire, la majorité des élèves qui développent un attachement de type insécurisant envers leurs parents maîtrisent la plupart des savoirs et compétences des programmes. Ils ne présentent en général que peu de difficultés. Ce constat peut s'expliquer par le fait que ces élèves chercheront à combler le besoin d'attachement et les manques affectifs par l'engagement et la réussite scolaire.

En outre, le fait d'avoir sélectionné deux disciplines que j'enseigne m'a permis de me questionner sur la façon que j'avais de les enseigner. Cette réflexivité m'a poussé à varier les supports de façon à faire interagir tous les élèves lors des séances d'histoire et de géographie.

Une pédagogie adaptée et différenciée pourrait combler quelques déficits personnels de l'enfant et lui permettre de s'accrocher dans quelques domaines. L'objectif principal en tant que professeure est que les enfants puissent apprendre et s'épanouir de la même manière en se construisant une culture de connaissances et de compétences. Il en va du bien-être des élèves.

Finalement cette recherche donne à réfléchir et induit une certaine vigilance de la part des professeurs des écoles à l'égard des élèves. L'idée n'est pas de s'immiscer dans la vie personnelle des élèves et de surinterpréter toutes leurs interactions sociales, mais bien de rester en alerte de façon à agir le plus conformément aux besoins de l'élève et dans son intérêt.

CONCLUSION

Pour conclure, ce mémoire de recherche avait pour objectif d'étudier le possible lien entre les apprentissages scolaires et le type d'attachement développé par les enfants à l'égard de leurs parents. Par ailleurs, les recherches antérieures avaient montré qu'un lien existait entre le type d'attachement mère-enfant et les acquisitions scolaires en français ainsi qu'entre le type d'attachement père-enfant et les acquisitions scolaires en mathématiques. La présente étude proposait donc de s'intéresser à d'autres disciplines scolaires enseignées au cycle 2 à l'école: se situer dans le temps et se situer dans l'espace qui deviendront l'histoire et la géographie au cycle 3.

L'évaluation du type d'attachement mère-enfant puis père-enfant ainsi que l'étude de la progression des élèves en terme d'acquisitions de compétences ont permis de mettre en évidence par analyses qualitatives, des différences selon la figure parentale d'attachement. En revanche, il ne semble pas y avoir de différence significative concernant les élèves ayant acquis les compétences dans les deux matières et développant un attachement de type sécurisant. Un approfondissement de cette étude avec un échantillon plus large et des analyses quantitatives permettrait d'obtenir plus de résultats. Ces résultats pourraient confirmer ceux de la présente recherche ou pourraient être à l'inverse, plus controversés.

REMERCIEMENTS

Je souhaite adresser ces remerciements à toutes les personnes qui m'ont aidée dans la réalisation de ce mémoire de recherche.

Je remercie Mme Desbiens Agnès pour m'avoir orientée lors des choix de séminaires durant la première année.

Je remercie également Mme Ducreux Edwige, ma directrice de mémoire pour avoir accepté de suivre mon travail et pour tous les précieux conseils qui ont corroborés à la construction de cette étude.

Je remercie également M. B., le directeur de l'école et Mme D., enseignante en CE2 pour leur collaboration en acceptant que la passation des questionnaires et l'analyse des compétences soient faites au sein de l'école et de leur classe.

Je remercie également les parents d'élèves ayant répondu favorablement aux consentements, permettant à leurs enfants de participer à l'étude.

Enfin, je remercie les élèves de CE2 de l'école pour leur participation sérieuse et motivée.

ANNEXES

1) Consentements parentaux

Responsable de l'étude : Edwige Ducreux, *Formatrice*
– *INSPE HdF*

Personnes à contacter : edwige.ducreux@inspe-hdf.fr
laura.rucart@ac-lille.fr

Douai, le 08/02/2022

Madame, Monsieur,

Je vous sollicite afin d'aider une jeune collègue, étudiante en Master Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation qui réalise un mémoire sur les acquisitions scolaires des élèves de 8 à 10 ans.

Je sollicite aujourd'hui votre accord pour la participation de votre enfant à cette recherche, qui consistera à répondre à un questionnaire. La passation de ce questionnaire s'effectuera en classe avec moi, un jeudi ou un vendredi. La participation de votre enfant à cette étude sera anonyme et les informations recueillies resteront strictement confidentielles.

Vous êtes libre-s d'accepter ou non que votre enfant participe à cette étude. Si vous êtes d'accord, merci de remplir la rubrique « consentement du/de la représentant-e légal-e » sur cette page ainsi que sur la page suivante et de nous remettre la seconde page (intitulée : « exemplaires à rendre ») par l'intermédiaire de votre enfant pour le 03/03/2022.

En espérant une réponse positive de votre part, je vous remercie de l'attention que vous porterez à ma demande et de votre aide.

Madame Rucart Laura

Consentement du/de la représentant-e légal-e *Exemplaire à garder*

Je soussigné(e) (nom, prénom).....
accepte que mon enfant (nom prénom)
.....participe à l'étude.

Si mon enfant le désire, il (elle) est libre à tout moment au cours du questionnaire d'arrêter cette participation.

Les données concernant mon enfant resteront strictement confidentielles.

Je n'autorise leur consultation et leur traitement informatique que par des personnes qui collaborent à la recherche, désignées par le directeur de recherche.

Fait à....., le/...../.....

Signature :

Consentement du/de la représentant-e légal-e *Exemplaire à rendre*

Je soussigné(e) (nom, prénom).....
accepte que mon enfant (nom prénom)
.....participe à l'étude.

Si mon enfant le désire, il (elle) est libre à tout moment au cours du questionnaire d'arrêter cette participation.

Les données concernant mon enfant resteront strictement confidentielles.

Je n'autorise leur consultation et leur traitement informatique que par des personnes qui collaborent à la recherche, désignées par le directeur de recherche.

Fait à....., le/...../.....

Signature :

2) Questionnaires ES-M attachement mère-enfant

Questionnaire ES-M *Bacro (2011)*

Nom : _____
Prénom : _____
Nom de l'enseignant(e) : _____
Ecole : _____
Classe : _____
Date : _____

Je vais vous poser des questions sur vous et sur votre mère. Je veux savoir comment vous êtes, quel genre de personne vous êtes. Laissez-moi d'abord vous expliquer ces questions. Chaque question parle de deux types d'enfants, et je veux savoir lequel est le plus comme vous.

Voilà un exemple de question :

0.

Certains enfants voudraient plutôt
jouer dehors pendant leur temps libre.

MAIS

D'autres préfèrent regarder la
télé.

Totalement Vrai pour moi	Plutôt Vrai pour moi

Plutôt Vrai pour moi	Totalement Vrai pour moi

Vous devez d'abord décider si vous êtes plus comme les enfants sur la gauche, qui voudraient plutôt jouer dehors, ou plus comme les enfants sur la droite qui préfèrent regarder la télé.

Ne marquez rien pour le moment, mais décidez quel enfant est plus comme vous, et allez de ce côté de la phrase. Maintenant, décidez si c'est plutôt vrai pour vous ou totalement vrai pour vous et cochez le bon endroit.

Pour chaque phrase, cochez seulement un endroit, une case, celle qui va avec ce qui est vrai pour vous, ce qui vous va le mieux.

Maintenant, je vais vous poser des questions à propos de vous et de votre mère. Si vous avez à la fois une maman et une belle-mère, dites nous ce que vous ressentez à propos de celle qui vit avec vous.

Questionnaire

Pour commencer, avec quel figure d'attachement vis-tu chez toi ?

☐ Ta mère
☐ Famille d'accueil

☐ Ta belle-mère
☐ Autres

1.

Certains enfants font facilement confiance à leur mère.

MAIS

D'autres ne sont pas sûrs de pouvoir faire confiance à leur mère.

Totalement Vrai pour moi	Plutôt Vrai pour moi

Plutôt Vrai pour moi	Totalement Vrai pour moi

2.

Certains enfants peuvent facilement compter sur leur mère pour les aider.

MAIS

Pour d'autres, c'est difficile de pouvoir compter sur leur mère.

Totalement Vrai pour moi	Plutôt Vrai pour moi

Plutôt Vrai pour moi	Totalement Vrai pour moi

3.

Certains enfants pensent que leur mère passe suffisamment de temps avec eux.

MAIS

D'autres enfants pensent que leur mère ne passe pas suffisamment de temps avec eux.

Totalement Vrai pour moi	Plutôt Vrai pour moi

Plutôt Vrai pour moi	Totalement Vrai pour moi

4.

Certains enfants n'aiment pas vraiment dire à leur mère ce qu'ils pensent ou ce qu'ils ressentent.

MAIS

D'autres aiment dire à leur mère ce qu'ils pensent ou ce qu'ils ressentent.

Totalement Vrai pour moi	Plutôt Vrai pour moi

Plutôt Vrai pour moi	Totalement Vrai pour moi

5.

Certains enfants souhaiteraient être plus proches de leur mère.

MAIS

D'autres sont contents de la façon dont ils sont proches de leur mère.

Totalement Vrai pour moi	Plutôt Vrai pour moi

Plutôt Vrai pour moi	Totalement Vrai pour moi

6.

Certains enfants sentent que leur mère les comprend vraiment.

MAIS

D'autres enfants sentent que leur mère ne les comprend pas vraiment.

Totalement Vrai pour moi	Plutôt Vrai pour moi

Plutôt Vrai pour moi	Totalement Vrai pour moi

7.

Certains enfants ont peur que leur mère ne soit pas là quand ils ont besoin d'elle.

MAIS

D'autres sont vraiment sûrs que leur mère sera là quand ils auront besoin d'elle.

Totalement Vrai pour moi	Plutôt Vrai pour moi

Plutôt Vrai pour moi	Totalement Vrai pour moi

8.

Certains enfants pensent que leur mère ne les écoute pas.

MAIS

D'autres enfants pensent que leur mère les écoute vraiment.

Totalement Vrai pour moi	Plutôt Vrai pour moi

Plutôt Vrai pour moi	Totalement Vrai pour moi

9.

Certains enfants vont vers leur mère quand ils ont du chagrin.

MAIS

D'autres enfants ne vont pas vers leur mère quand ils ont du chagrin.

Totalement Vrai pour moi	Plutôt Vrai pour moi

Plutôt Vrai pour moi	Totalement Vrai pour moi

10.

Certains enfants souhaiteraient que leur mère les aide davantage quand ils ont des difficultés.

MAIS

D'autres enfants trouvent que leur mère les aide assez.

Totalement Vrai pour moi	Plutôt Vrai pour moi

Plutôt Vrai pour moi	Totalement Vrai pour moi

3) Questionnaires ES-M attachement père-enfant

Questionnaire ES-M *Bacro (2011)*

Nom :	_____
Prénom :	_____
Nom de l'enseignant(e) :	_____
Ecole :	_____
Classe :	_____
Date :	_____

Je vais vous poser des questions sur vous et sur votre père. Je veux savoir comment vous êtes, quel genre de personne vous êtes. Laissez-moi d'abord vous expliquer ces questions. Chaque question parle de deux types d'enfants, et je veux savoir lequel est le plus comme vous.

Voilà un exemple de question :

0.

Certains enfants voudraient plutôt
jouer dehors pendant leur temps libre.

MAIS

D'autres préfèrent regarder la
télé.

Totalement Vrai pour moi	Plutôt Vrai pour moi

Plutôt Vrai pour moi	Totalement Vrai pour moi

Vous devez d'abord décider si vous êtes plus comme les enfants sur la gauche, qui voudraient plutôt jouer dehors, ou plus comme les enfants sur la droite qui préfèrent regarder la télé.

Ne marquez rien pour le moment, mais décidez quel enfant est plus comme vous, et allez de ce côté de la phrase. Maintenant, décidez si c'est plutôt vrai pour vous ou totalement vrai pour vous et cochez le bon endroit.

Pour chaque phrase, cochez seulement un endroit, une case, celle qui va avec ce qui est vrai pour vous, ce qui vous va le mieux.

Maintenant, je vais vous poser des questions à propos de vous et de votre père. Si vous avez à la fois un papa et un beau-père, dites nous ce que vous ressentez à propos de celui qui vit avec vous.

Questionnaire

Pour commencer, avec quel figure d'attachement vis-tu chez toi ?

☐ Ton père
☐ Famille d'accueil

☐ Ton beau-père
☐ Autres

1.

Certains enfants font facilement confiance à leur père.

Totalement Vrai pour moi	Plutôt Vrai pour moi

MAIS

D'autres ne sont pas sûrs de pouvoir faire confiance à leur père.

Plutôt Vrai pour moi	Totalement Vrai pour moi

2.

Certains enfants peuvent facilement compter sur leur père pour les aider.

Totalement Vrai pour moi	Plutôt Vrai pour moi

MAIS

Pour d'autres, c'est difficile de pouvoir compter sur leur père.

Plutôt Vrai pour moi	Totalement Vrai pour moi

3.

Certains enfants pensent que leur père passe suffisamment de temps avec eux.

Totalement Vrai pour moi	Plutôt Vrai pour moi

MAIS

D'autres enfants pensent que leur père ne passe pas suffisamment de temps avec eux.

Plutôt Vrai pour moi	Totalement Vrai pour moi

4.

Certains enfants n'aiment pas vraiment dire à leur père ce qu'ils pensent ou ce qu'ils ressentent.

Totalement Vrai pour moi	Plutôt Vrai pour moi

MAIS

D'autres aiment dire à leur père ce qu'ils pensent ou ce qu'ils ressentent.

Plutôt Vrai pour moi	Totalement Vrai pour moi

5.

Certains enfants souhaiteraient être plus proches de leur père.

Totalement Vrai pour moi	Plutôt Vrai pour moi

MAIS

D'autres sont contents de la façon dont ils sont proches de leur père.

Plutôt Vrai pour moi	Totalement Vrai pour moi

6.

Certains enfants sentent que leur père les comprend vraiment.

MAIS

D'autres enfants sentent que leur père ne les comprend pas vraiment.

Totalement Vrai pour moi	Plutôt Vrai pour moi

Plutôt Vrai pour moi	Totalement Vrai pour moi

7.

Certains enfants ont peur que leur père ne soit pas là quand ils ont besoin de lui.

MAIS

D'autres sont vraiment sûrs que leur père sera là quand ils auront besoin de lui.

Totalement Vrai pour moi	Plutôt Vrai pour moi

Plutôt Vrai pour moi	Totalement Vrai pour moi

8.

Certains enfants pensent que leur père ne les écoute pas.

MAIS

D'autres enfants pensent que leur père les écoute vraiment.

Totalement Vrai pour moi	Plutôt Vrai pour moi

Plutôt Vrai pour moi	Totalement Vrai pour moi

9.

Certains enfants vont vers leur père quand ils ont du chagrin.

MAIS

D'autres enfants ne vont pas vers leur père quand ils ont du chagrin.

Totalement Vrai pour moi	Plutôt Vrai pour moi

Plutôt Vrai pour moi	Totalement Vrai pour moi

10.

Certains enfants souhaiteraient que leur père les aide davantage quand ils ont des difficultés.

MAIS

D'autres enfants trouvent que leur père les aide assez.

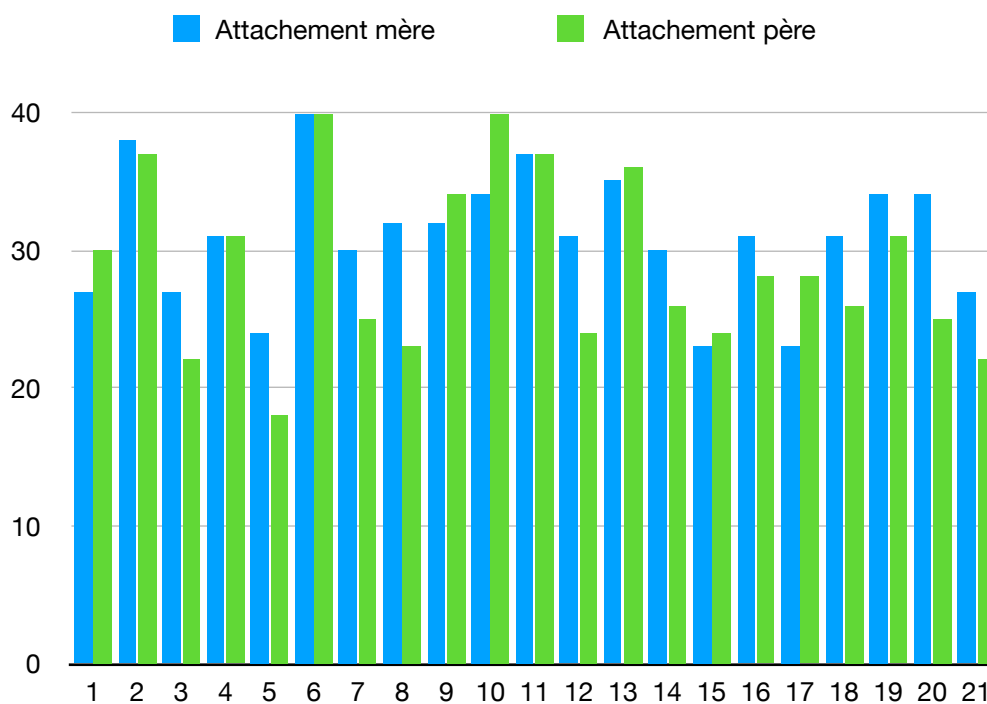
Totalement Vrai pour moi	Plutôt Vrai pour moi

Plutôt Vrai pour moi	Totalement Vrai pour moi

4) Scores d'attachement: échelle de Bacro 2011.

Tableau 1: Score d'attachement d'après l'échelle Bacro 2011
(score sur 40)

Elèves	Attachement mère	Attachement père
1	27	30
2	38	37
3	27	22
4	31	31
5	24	18
6	40	40
7	30	25
8	32	23
9	32	34
10	34	40
11	37	37
12	31	24
13	35	36
14	30	26
15	23	24
16	31	28
17	23	28
18	31	26
19	34	31
20	34	25
21	27	22



5) Comparaison des données de Bacro (2011) et des données de l'étude.

Comparaison population référence et population cible des items

Items	Moyennes population de référence		Ecart-types population référence		Moyennes population cible		Ecart-types population cible	
	Mère	Père	Mère	Père	Mère	Père	Mère	Père
Item 1	3,56	3,50	0,65	0,74	3,67	3,52	0,80	0,81
Item 2	2,53	2,60	0,90	0,97	3,57	2,90	0,87	1,34
Item 3	3,50	3,34	0,71	0,92	3,05	2,95	1,07	1,24
Item 4	2,93	2,79	1,01	1,07	2,95	2,48	1,10	1,25
Item 5	2,54	2,46	1,10	1,07	2,05	2,43	1,24	1,33
Item 6	2,41	2,21	0,95	0,95	3,62	3,05	0,80	1,36
Item 7	3,14	3,00	1,07	1,12	3,14	2,81	1,24	1,33
Item 8	3,54	3,47	0,88	0,92	3,05	3,19	1,16	1,08
Item 9	2,88	2,94	0,96	0,97	3,19	2,95	1,12	1,24
Item 10	3,71	3,69	0,69	0,70	2,67	2,67	1,32	1,43

6) Détermination d'un score d'attachement parents-enfants.

Tableau 2: Score déterminant l'attachement parents - enfant (sécurisant ou insécurisant).

Elèves	Sexe de l'élève	Attachement mère-enfant	Score sur 10 mère-enfant	Score sur 10 père-enfant	Attachement père-enfant
1	M	Sécurisant	6	7	Sécurisant
2	M	Sécurisant	10	9	Sécurisant
3	F	Sécurisant	6	4	Insécurisant
4	M	Sécurisant	8	8	Sécurisant
5	M	Insécurisant	5	3	Insécurisant
6	F	Sécurisant	10	10	Sécurisant
7	F	Sécurisant	7	5	Insécurisant
8	M	Sécurisant	8	5	Insécurisant
9	M	Sécurisant	8	9	Sécurisant
10	M	Sécurisant	8	10	Sécurisant
11	F	Sécurisant	9	9	Sécurisant
12	F	Sécurisant	7	5	Insécurisant
13	M	Sécurisant	8	9	Sécurisant
14	M	Sécurisant	7	5	Insécurisant
15	M	Insécurisant	3	4	Insécurisant
16	F	Sécurisant	7	6	Sécurisant
17	M	Insécurisant	4	6	Sécurisant
18	F	Sécurisant	9	6	Sécurisant
19	F	Sécurisant	8	7	Sécurisant
20	M	Sécurisant	9	5	Insécurisant
21	F	Sécurisant	6	4	Insécurisant

Moyenne score attachement mère-enfant:
7,285714286
Min = 3
Max = 10

Moyenne score attachement père-enfant:
6,476190476
Min = 3
Max = 10

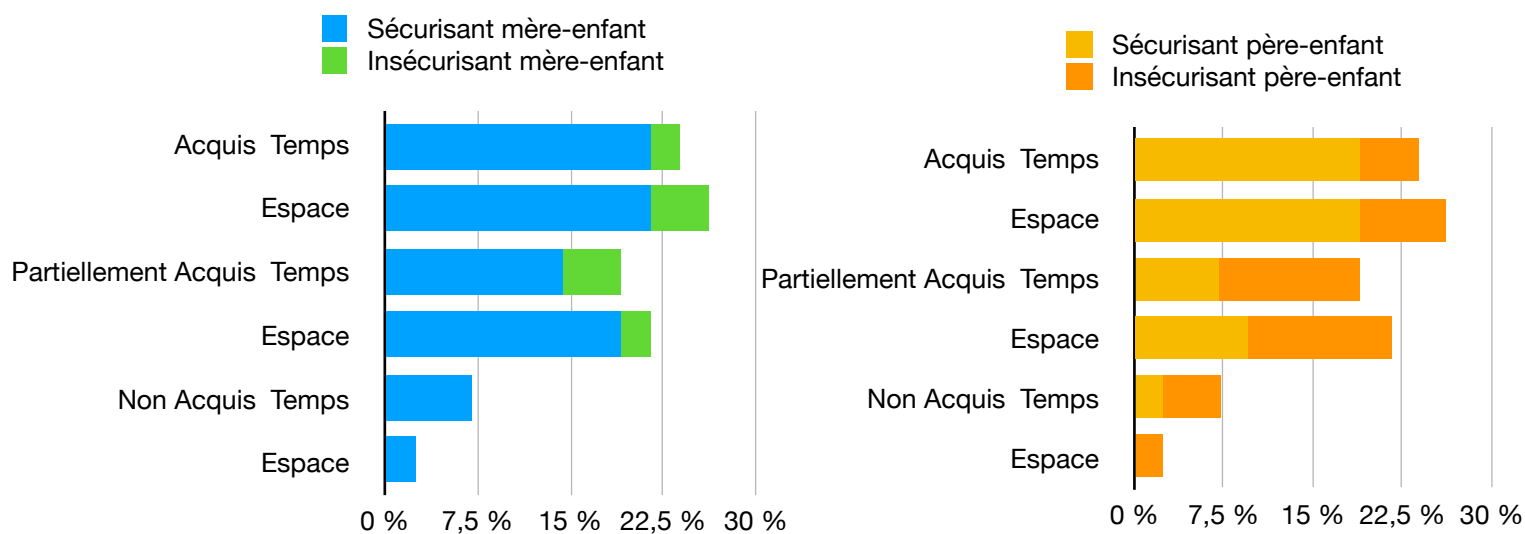
7) Comparaison entre les acquisitions scolaires et le type d'attachement parents-enfant.

Tableau 3: Comparaison acquisition de compétences et types d'attachement mère-enfant

	Acquis		Partiellement Acquis		Non Acquis	
	Temps	Espace	Temps	Espace	Temps	Espace
Sécurisant mère-enfant	21,4 %	21,4 %	14,3 %	19 %	7,1 %	2,4 %
Insécurisant mère-enfant	2,4 %	4,8 %	4,8 %	2,4 %	0 %	0 %

Tableau 4: Comparaison acquisition de compétences et types d'attachement père-enfant

	Acquis		Partiellement Acquis		Non Acquis	
	Temps	Espace	Temps	Espace	Temps	Espace
Sécurisant père-enfant	19 %	19 %	7,1 %	9,6 %	2,4 %	0 %
Insécurisant père-enfant	4,8 %	7,1 %	11,9 %	11,9 %	4,8 %	2,4 %



8) Comparaison entre les acquisitions scolaires et le type d'attachement parents-enfant (catégorie acquisitions simplifiée).

Tableau 5: Comparaison acquisition de compétences et types d'attachement mère-enfant

	Acquis		Non Acquis	
	Temps	Espace	Temps	Espace
Sécurisant mère-enfant	35,8 %	35,8 %	7,1 %	7,1 %
Insécurisant mère-enfant	7,1 %	7,1 %	0 %	0 %

Tableau 6: Comparaison acquisition de compétences et types d'attachement père-enfant

	Acquis		Non Acquis	
	Temps	Espace	Temps	Espace
Sécurisant père-enfant	26,2 %	26,2 %	2,4 %	2,4 %
Insécurisant père-enfant	16,7 %	16,7 %	4,7 %	4,7 %

BIBLIOGRAPHIE

Ainsworth MD., Blehar MC., Waters E., Wall S., 1978, Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation, N-Y, Erlbaum, (Hillsdale, N-J).

Ainsworth MD., 1983, L'attachement mère-enfant, *Enfance*, 1-2/36, 7-18. (Trad. fr: Richardson R., Zazzo R.)

Bacro F., Florin A., 2008, Spécificité des Modèles internes opérants : les représentations d'attachement au père et à la mère chez des enfants de 3 à 5 ans, *Enfance*, 2/60, 108-119.

Bergin C., Bergin D., 2009, Attachment in the classroom, *Educational Psychology Review*, 2/21, 141-170.

Bombèr LM., 2007, Pratical strategies for supporting children with attachment difficulties un schools. *Aider l'élève en souffrance: Stratégies pratiques pour aider les enfants qui ont des difficultés d'attachement* (2e éd. traduit par Hallet F.). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Bowlby J., 1969/1982, Attachment and loss, vol. 1. *Attachment*, New-York, Basic Books. (Trad. fr. : Kalmanovitch J., 1978, Attachement et perte, vol. 1. *L'attachement*, Paris, Puf).

Danet M., Vilette B., Dione A., 2019, Liens entre perceptions d'attachement aux parents et acquisitions scolaires en primaire, *L'Année psychologique*, 2/119, 173-198.

Dufoyer JP., 1980, Psychologie clinique et pathologique, *L'Année psychologique*, 1/80, 312-319.

Harlow H., Harlow M., 1969, Effects of various mother-infant relationships on rhesus monkey behaviors, *Determinants of Infant Behavior*, vol. 4, London: Methuen, 'In B. Foss).

Jacobsen T., Hofmann V., 1997, Children's attachment representations: Longitudinal relations to school behavior and academic competency in middle childhood and adolescence. *Developmental Psychology*, 33, 703-710.

Main, M., & Solomon, J., 1988, Discovery of an insecure disorganized-disoriented attachment pattern. In T. B. Brazelton & M. W. Yogman (Eds.), *Affective development in infancy*, 95-124.

Moss E., St Laurent D., 2001, Attachment at school age and academic performance, *Developmental Psychology*, 6/37, 863-874.

Robertson J., 1953, A two-year old goes to hospital (film), Penn State Audio-Visual Services, University Park, PA.

Spitz R., 1948, La perte de la mère par le nourrisson, *Enfance*, 1/5, 373-391.

Tazouti Y., 2014, Relations entre l'implication parentale dans la scolarité et les performances scolaires de l'enfant: Que faut-il retenir des études empiriques ?, *L'Harmattan*, 2/36, 97-116.

Titeca M., 2014, Attachement; mise en place et dysfonctionnement des premiers liens, *Pédopsychiatrie*, 5S1/21, 161-162.

Winnicott DS., 1964, The Child, the family and the Outside World, London: Penguin Group.