

MASTER MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT, DE L'ÉDUCATION, ET DE LA FORMATION

Mention 1^{er} degré

MÉMOIRE DE RECHERCHE

MASTER MEEF : site de Montauban

Titre du mémoire

Influence de la relation enseignant-élève
sur la régulation émotionnelle
dans la perspective de l'attachement

Présenté par Lætitia BORIES

Mémoire encadré par

Madame TROUPEL Olivia
Maître de conférences en psychologie de l'enfant,
université Toulouse Jean Jaurès, Laboratoire LISST

Membres du jury de soutenance

Nom et prénom	Statut
Mme TROUPEL Olivia - directrice	Maître de conférences en psychologie
Mme SIMOES-PERLANT Aurélie - assesseur	Maître de conférences en psychologie

Soutenu le : 24/06/2021

ims
TOULOUSE OCCITANIE-PYRÉNÉES

ENSEIGNER

ÉDUQUER

FORMER

inspe.univ-toulouse.fr

TOULOUSE

[SAINT-AGNE • CROIX DE PIERRE • RANGUEIL]

ALBI • AUCH • CAHORS • FOIX

MONTAUBAN • TARDES • RODEZ



PROFESSEUR DES ÉCOLES

Remerciements

Je tiens tout d'abord à présenter mes remerciements à Madame TROUPEL, directrice de ce mémoire, pour son suivi et ses conseils qui ont contribué à alimenter ma réflexion. Sans son aide, ce mémoire n'aurait pas été aussi abouti.

Je remercie également Madame SIMOES-PERLANT, assesseur de ce mémoire, pour ses conseils et sa disponibilité.

Je remercie chaleureusement les enseignantes Mme GARNIER et Mme N'DALLAL pour leur aimable contribution et le temps accordé à cette étude.

J'adresse mes remerciements accompagnés de toute ma reconnaissance à Mme PARRAIN pour sa participation, son implication et son amitié précieuse.

Je tiens à remercier sincèrement Mme LOINTIER pour son regard éclairé et sa relecture.

Enfin, je souhaite remercier mon entourage et particulièrement ma sœur Alexandra, et tiens à témoigner toute ma gratitude envers mon conjoint et mes deux filles pour leurs encouragements et leur soutien inestimable.

Résumé

Les textes officiels du ministère de l'Éducation Nationale font apparaître depuis quelques années que le rôle des enseignants ne se limite pas à la dimension cognitive de l'apprentissage mais englobe aussi la dimension affective, d'où l'enjeu du rapport instauré avec l'élève. En maternelle tout particulièrement, les jeunes élèves peuvent être submergés par des émotions et avoir des difficultés à les réguler. L'enseignant pourrait alors être un point de repère pour leur permettre cette régulation, une figure d'attachement selon la théorie de Bowlby (1968) sur laquelle repose cette étude. Ainsi, la relation entre un élève de maternelle et son enseignant peut-elle influencer la régulation émotionnelle de l'élève ? L'objectif de cette étude est donc d'établir un lien entre la qualité de la relation enseignant-élève (REE) et la régulation des émotions.

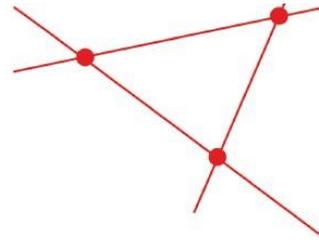
Les enseignantes de 43 élèves de grande section de maternelle ont complété le PCA-P, questionnaire de perception des comportements d'attachement de Violon et al. (2017), et l'inventaire de régulation émotionnelle de Nader-Grosbois et Mazzone (2015). Les résultats montrent que lorsque la qualité de la REE est basée sur un lien d'attachement sécure, les élèves régulent mieux leurs émotions que lorsque le lien est insécure. Ces résultats indiquent que le lien instauré entre l'enseignant et les élèves joue réellement un rôle sur leurs compétences émotionnelles.

Mots-clés : relation enseignant-élève (REE) ; théorie de l'attachement ; régulation émotionnelle ; école maternelle

Abstract

The official texts of the ministry of Education Nationale have shown that the role of teachers is not limited to the cognitive dimension of learning but also includes the affective dimension, hence the issue of the relationship established with the pupil. In kindergarten especially, pupils can be overwhelmed by emotions and have difficulty regulating them. The teacher could be a comfort figure according to Bowlby (1968). So, can the relationship between a kindergarten pupil and his teacher influence the pupil's emotional regulation ? The objective of this study is therefore to establish a link between the quality of the teacher-student relationship (TPR) and the regulation of emotions. The teachers of 43 pupils of kindergarten have completed the attachment behavior perception scale (PCA-P) by Violon et al. (2017) and the Emotional Regulation Inventory (ERC-vf) by Nader-Grosbois et Mazzone (2015). The results shows that when the quality of the TPR is based on a secure attachment bond, pupils regulate their emotions better than when the bond is insecure. These results indicate that the bond established between teacher and plupils really plays a role in their emotional skills.

Key words : teacher-pupil relantionship (TPR) ; attachment theory ; emotional regulation ; kindergarten.



Attestation de non-plagiat

Je soussignée BORIES Lætitia, auteure du mémoire de master 2 MEEF intitulé « Influence de la relation enseignant-élève sur la régulation émotionnelle dans la perspective de l'attachement », déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.

Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur.e.s ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis consciente que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi (*art. L 335-3 du Code de la propriété intellectuelle*).

En signant ce document, je reconnais avoir pris connaissance sur le site de l'Université des éléments d'informations relatifs au plagiat et des responsabilités qui m'incombent.

Pour plus d'informations : suivez le lien "Prévention du plagiat" via l'ENT - Site Web UT2J http://ent-utm.univ-tlse2.fr/profils/prevention-du-plagiat-294275.kjsp?RH=accueil_entPers

Fait à Montauban,

Le 01/06/2021

Signature de l'étudiante :

Table des matières

INTRODUCTION	1
I. CADRE THÉORIQUE	2
1. La relation enseignant-élève dans la perspective de l'attachement	3
1.1 Attachement et sécurité affective	3
1.1.1 Les besoins fondamentaux	3
1.1.2 Le besoin d'attachement	5
1.2 La relation enseignant-élève (REE)	9
1.2.1 La qualité de la relation enseignant-élève.....	10
1.2.2 L'enseignant, figure d'attachement	11
1.2.3 Le lien entre attachement, émotions et apprentissages	12
2. La régulation émotionnelle chez l'enfant	15
2.1 Les émotions	15
2.2 Les stratégies de régulation.....	19
2.1.2 La capacité de régulation émotionnelle	21
2.1.3 L'apprentissage de la régulation émotionnelle.....	23
2.3 Le lien entre attachement et régulation émotionnelle	24
II. PROBLÉMATISATION	27
III. MÉTHODOLOGIE	28
1. Population	28
2. Opérationnalisation des variables	30
3. Matériel.....	31
4. Procédure	32
IV. RÉSULTATS.....	32
1. Analyse descriptive	33
1.1. Qualité de la REE	33

1.2 Capacité de régulation émotionnelle	34
1.3 Synthèse des résultats	35
V. DISCUSSION.....	36
1. Principaux résultats	37
1.1 Qualité de la REE et régulation émotionnelle.....	37
1.2 Qualité de la REE et dysrégulation émotionnelle	39
2. Limites et perspectives	41
CONCLUSION.....	43
Bibliographie et ressources.....	46
ANNEXES	51

INTRODUCTION

« Allez, arrête de pleurer, tu es un grand maintenant ! ». Il n'est pas rare d'entendre cette phrase dans une classe de maternelle, lorsque l'enseignant tente de raisonner un enfant qui ne se remettrait pas d'un gros chagrin. Mais peut-on vraiment attendre d'un jeune enfant qu'il se calme, et de surcroît, qu'il se calme tout seul ? À l'école, l'enfant va vivre de multiples expériences : se séparer de ses parents, appartenir à un groupe, s'engager dans une tâche, respecter des règles sont autant d'expériences qui peuvent provoquer toutes sortes d'émotions positives ou négatives. Ces expériences sont des apprentissages sociaux et affectifs, en plus des apprentissages purement scolaires, que l'enfant va vivre en tant qu'élève et individu en construction. Le rôle de l'enseignant n'est-il pas de faire en sorte que les enfants vivent au mieux ces expériences et particulièrement celles des émotions, qui pourraient venir entraver des processus de socialisation et d'apprentissage ? Si l'on se réfère au référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation du 25 juillet 2013, un enseignant doit connaître les élèves et ces processus : les concepts fondamentaux de la psychologie de l'enfant, les processus et les mécanismes d'apprentissage, tenir compte des dimensions cognitive, affective et relationnelle de l'enseignement en prenant en compte les apports de la recherche. Ces connaissances apparaissent essentielles pour aider les élèves à se sentir bien à l'école, dont les programmes actuels reposent plus que jamais sur le principe de bienveillance. Car avant d'être des apprenants, ce sont surtout des enfants qui ont le besoin fondamental de se sentir en sécurité. Ainsi, les textes officiels du ministère de l'Éducation Nationale font apparaître depuis quelques années que le rôle des enseignants ne se limite pas à la dimension cognitive de l'apprentissage mais englobe aussi sa dimension affective, d'où l'enjeu de la relation instaurée avec l'élève.

La complexité du sujet que nous allons aborder nous amène à rechercher des éléments de compréhension dans différents domaines impliqués. En psychologie, Bowlby (1958) et Ainsworth (1969) nous éclairent sur la théorie de l'attachement sur laquelle reposera notre recherche. Les neurosciences quant-à-elles ont un impact considérable sur les connaissances du développement de l'enfant dans la perspective de l'attachement (Perry, 2004 ; Shahrokh, Zhang, Dioro, & al., 2009). Elles contribuent à accroître notre compréhension du fonctionnement du cerveau humain et apportent un éclairage sur les processus émotionnels (Damasio, 1999 ; Parson, 2010). Les études à ce sujet se sont majoritairement centrées sur les

facteurs individuels ou familiaux de l'enfant, plus précisément le lien mère-enfant (Schoore, 1994). Cependant, des écrits scientifiques démontrent un regain d'intérêt pour les interactions entre les enseignants et les élèves (Fortin, Plante & Bradley, 2011). Il est maintenant reconnu que plusieurs facteurs influencent la régulation des émotions des jeunes enfants. Néanmoins, la relation enseignant-élève a moins été étudiée comme pouvant être un des déterminants principaux de cette compétence émotionnelle.

L'objectif principal de notre recherche portera donc sur le lien que l'on peut établir entre la relation enseignant-élève (REE) et les compétences socio-émotionnelles des élèves en répondant en la question : la qualité de la REE influence-t-elle la régulation des émotions chez les enfants de maternelle ?

Pour mener à bien ce travail de recherche, nous exposerons dans un premier temps le cadre théorique dans lequel s'inscrit la relation enseignant-élève éclairée par la théorie de l'attachement, tout en tentant de faire le lien avec les besoins de l'enfant et la régulation de ses émotions. La méthodologie de notre recherche sera présentée dans un second temps afin d'exposer nos résultats qui seront ensuite discutés au regard de la littérature.

I. CADRE THÉORIQUE

Afin de comprendre ce qu'il se joue dans la relation entre l'enseignant et son élève, il est d'abord nécessaire de comprendre les fondements des relations entre l'enfant et son entourage. Perry (2002) nous donne un aperçu des six forces essentielles dont les enfants ont besoin pour grandir, contribuant notamment à prévenir les comportements antisociaux : les deux premières forces sont l'attachement et l'autorégulation émotionnelle. En effet, pour Perry (2002), un enfant capable de nouer et maintenir des relations émotionnelles saines et de s'autoréguler l'amènera à faire partie d'un groupe en étant tolérant et respectueux envers lui-même et les autres. Ainsi, il sera plus performant dans les situations sociales et plus résilient. En revanche, des problèmes surviennent lorsqu'une ou plusieurs de ces forces ne se développent pas normalement.

Pour notre recherche, nous allons donc poser les bases théoriques de la notion d'attachement étroitement liée à la régulation des émotions, fondement essentiel du sentiment de sécurité

affective chez l'enfant. Ces bases théoriques seront replacées dans le contexte scolaire et plus particulièrement dans la relation enseignant-élève.

1. La relation enseignant-élève dans la perspective de l'attachement

Pour Decroly (1927), la sécurité affective est une condition fondamentale pour que l'éducation soit bien reçue et fructueuse. C'est un lien de confiance et de bien-être qui se construit entre l'enfant et l'adulte qui prend soin de lui. Elle naît à la fois de la relation avec cet adulte qui suit les possibilités des enfants et ne les contraint pas à des efforts qui excéderaient leurs possibilités de leur stade de développement. Préserver le sentiment de sécurité et y répondre de manière pertinente est donc une nécessité pour l'épanouissement de l'enfant et le développement de sa vie affective. Ce sentiment de sécurité est la base de toute dynamique de développement : c'est un des besoins fondamentaux de l'enfant.

1.1 Attachement et sécurité affective

1.1.1 Les besoins fondamentaux

Depuis de nombreuses années, la question des besoins de l'enfant est étudiée dans différents champs disciplinaires jusqu'à devenir un principe directeur dans la loi du 14 mars 2016 relative à la protection de l'enfant visant à garantir la prise en compte des besoins fondamentaux de l'enfant, à soutenir son développement physique, affectif, intellectuel et social et à préserver sa santé, sa sécurité, sa moralité et son éducation, dans le respect de ses droits.

Plusieurs typologies des besoins, que nous présenterons en suivant, ont été élaborées majoritairement par des psychologues, psychosociologies ou pédiatres. Mais il convient en premier lieu de définir cette notion de besoin. Le dictionnaire Larousse (2020) définit le besoin comme l'« exigence née d'un sentiment de manque, de privation de quelque chose qui est nécessaire à la vie organique ». Nous retrouvons cette même idée de privation et de nécessité vitale dans la littérature scientifique puisque Bacquelaine (1994) définit les besoins comme l'expression d'un manque, précisant qu'ils sont intimement liés au développement de l'individu et qu'ils reflètent un état de dépendance de celui-ci envers son milieu, ou encore de survie. Les besoins apparaissent donc comme fondamentaux. Nous pouvons dans un premier temps

faire le rapprochement avec la pyramide de Maslow proposant en 1970 une hiérarchisation de cinq besoins humains fondamentaux (physiologiques, de sécurité, d'amour, d'estime, d'accomplissement de soi), l'apparition d'un besoin dépendant de la satisfaction du besoin précédent. Pour Maslow (2008), la frustration du besoin est pathogène lorsque les besoins fondamentaux ne sont pas satisfaits, devenant une menace pour la personnalité. En effet, pour Deci et Ryan (2000), le besoin est tel un nutriment essentiel à la croissance psychologique, à l'intégrité et au bien-être. Leur théorie de l'autodétermination (TAD) postule que l'humain, d'une façon innée, tend à satisfaire trois besoins psychologiques fondamentaux, à savoir le besoin d'autonomie, le besoin de compétence et le besoin d'affiliation (ou besoin d'être en relation à autrui) qui implique le sentiment d'être relié à des personnes qui sont importantes pour soi. Il existe donc différents besoins, physiques et psychologiques, en lien avec l'état de développement de la personne. C'est ainsi la nature fondamentale du besoin qui va déterminer son impact sur le développement de l'individu, dès l'enfance. Cependant, la théorie de Maslow n'est pas récente et ne renvoie pas spécifiquement à l'enfant. De ce fait, elle nécessite une réactualisation. Nous pouvons alors nous intéresser aux travaux de Pourtois et Desmet (2002) qui ont élaboré un modèle, non hiérarchisé, des besoins psychosociaux comprenant quatre axes apparaissant comme indispensables au bon développement d'une personne : les besoins affectifs, cognitifs, sociaux et idéologiques. À chacun de ces axes correspondent trois besoins spécifiques de l'enfant pour tenter d'expliquer la manière dont il se construit une identité, impliquant des attitudes ou comportements des parents et de l'entourage.

- *L'axe affectif* regroupe ainsi l'attachement, l'acceptation et l'investissement de l'enfant. Il est associé à l'affiliation.

- *L'axe cognitif* comprend la stimulation, l'expérimentation et le renforcement de l'enfant qui sont liés à l'accomplissement.

- *L'axe social* répertorie la communication, la considération et les structures (modes de régulation) de l'enfant. Il vise l'autonomie sociale.

- Enfin, *l'axe des besoins de valeurs* englobe le bien/bon, le vrai et le beau pour l'enfant ce qui renvoie à l'idéologie.

L'absence ou le surinvestissement de l'un ou de plusieurs de ces indicateurs risque de porter atteinte au développement de l'enfant. En effet, selon Woodhead (1987), le fait d'avoir besoin implique un but à atteindre tel qu'un développement harmonieux, et dans le cas où le besoin n'est pas satisfait, les conséquences seront négatives.

Enfin, Brazelton et Greenspan (2001) définissent sept besoins incontournables dont le besoin de protection physique, de sécurité et de régulation, et en tout premier lieu le besoin de relations chaleureuses et stables. Bacquelaine (1994) vient confirmer l'enjeu relationnel en affirmant qu'il existe une grande inégalité autour de la satisfaction des besoins, qui dépend principalement de l'entourage de l'enfant. Ainsi, l'impératif sous-jacent de donner une réponse à ces besoins est remis en question par certains auteurs : la considération de l'enfant uniquement sous l'angle de ses besoins et des réponses à y apporter risquerait d'é luder la complexité à l'œuvre dans la construction de l'être humain (Spiess, 2014 ; Thévenot se référant à Lesourd, 2008). En somme, qu'ils soient d'ordre physique et éducatif, ou d'ordre psychologique, les différentes nomenclatures et classements des besoins mettent en exergue un consensus démontrant l'importance capitale des relations dans le développement de l'enfant afin de répondre à ses besoins, notamment celui de se sentir en sécurité pour bien grandir.

1.1.2 Le besoin d'attachement

L'attachement se définit comme un lien particulier que l'enfant établit au départ de sa vie avec un adulte, généralement la mère, et dont le but pour lui est de maintenir une proximité physique avec cet être de référence qui génère un sentiment de sécurité facilitant l'exploration. C'est donc un système motivationnel qui favorise la proximité de l'enfant avec une figure d'attachement afin de répondre à un besoin fondamental, le besoin de sécurité. C'est au XXème siècle que Bowlby, inspiré par les travaux de Winnicott, a exposé sa théorie de l'attachement explorant les fondements des relations entre les êtres humains. Des apports psychanalytiques (angoisse de séparation, nature des liens affectifs), et des apports éthologiques considérant que les liens affectifs sont innés, ou encore des travaux de Spitz (1946) sur les effets de la privation maternelle sont intégrés dans la théorie de Bowlby (1958). Le système d'attachement s'active dans des situations d'insécurité (vulnérabilité, peur, fatigue, tristesse, angoisse, colère, maladie, etc.) lorsque la figure d'attachement n'est pas disponible. Si une proximité se rétablit, grâce à des comportements d'attachement (sourires, regards, déplacements, etc.), la figure d'attachement est considérée comme disponible et l'enfant éprouvera un sentiment de sécurité. Il va alors s'adapter, s'autoréguler, et pourra explorer son environnement.

Il y a donc d'une part des comportements visant à rechercher la proximité affective de la figure d'attachement mais également des représentations internes et des croyances qui se forment au fil des expériences d'interactions entre l'enfant et la figure d'attachement. L'enfant développe

ainsi des stratégies d'attachement (Main, 1990) et des modèles Internes opérants (MIO) (Bowlby, 1978).

• Les modèles Internes opérants (MIO)

Emprunté à la psychologie cognitive (Craik, 1943), le concept de "modèle interne opérant" (MIO) a été développé par Bowlby pour décrire les schémas qui guident l'enfant dans ses expériences relationnelles : l'enfant intériorise un modèle à partir des interactions avec ses figures d'attachement. Ces modèles sont formés à partir des représentations mentales de soi, de l'autre et du monde qui sont issues des échanges avec l'entourage familial. Selon le point de vue de Bowlby (1978), les MIO, une fois mis en place, aident à comprendre et à interpréter le comportement de ses proches, d'anticiper les réactions d'autrui. De ce fait, ils influencent le comportement de l'enfant dans ses rapports interpersonnels (Miljkovitch, 2014). Cependant, rien n'est figé dans le cours du développement de l'enfant en devenir et des changements peuvent modifier toute trajectoire. Ainsi, Bowlby formule l'hypothèse selon laquelle toute relation nouvelle fortement significative, chargée d'affect et offrant un sentiment de sécurité, peut produire une modification des modèles opérants internes acquis dans les interactions avec la figure principale d'attachement. C'est donc la relation d'attachement, et plus précisément le type d'attachement, qui permettent à l'enfant de construire des modèles cognitifs de ses premières relations.

• Les types d'attachement

Au cours des années 1960-1970, Ainsworth opérationnalise la théorie de l'attachement de Bowlby avec la mise en place de « la situation étrange ». C'est à partir de ses observations sur le terrain dans le cadre de cette expérience que Ainsworth propose trois types d'attachement, complétés en 1986, par Main et Solomon :

- attachement sécurisé : le *caregiver* répond de façon constante et appropriée aux signaux émotionnels de l'enfant. L'enfant apprend qu'exprimer ses besoins enclenche une réponse aimante. Il sait qu'il mérite de l'affection et qu'il a de la valeur en tant que personne.

- attachement anxieux-évitant : les demandes de l'enfant sont accueillies par de l'agressivité, du rejet ou de la différence par son *caregiver*. L'enfant apprend qu'en montrant des signes de détresse, il n'en retire que des conséquences négatives. Il en conclut qu'il ne mérite ni amour ni affection et va hypoactiver ses comportements d'attachement.

- attachement anxieux-ambivalent (ou résistant) : les réactions du parent sont imprévisibles. Un même comportement peut être accueilli avec enthousiasme ou bien avec colère ou encore indifférence. L'enfant n'arrive pas à déterminer ce qu'il doit faire pour faire plaisir à son parent. Il en conclut ici aussi qu'il ne mérite ni amour ni affection. Il va hyperactiver ses comportements d'attachement.

- attachement anxieux-désorganisé : le parent est désorganisé et peut maltraiter l'enfant. L'enfant ne se sent pas en sécurité et a une mauvaise estime de lui-même. Cet attachement désorganisé survient le plus souvent dans un environnement familial très défaillant.

Ainsi selon Ainsworth, l'attachement « sécuritaire » est un des facteurs qui contribue au bon développement de l'enfant en lui permettant de découvrir le monde librement. Un enfant sécurisé se montrera sociable, empathique et montrera une bonne estime de lui-même. Les échanges précoces, quand ils sont affectueux au sein de la famille, assurent à l'enfant un attachement sécuritaire et sont alors gage d'une capacité à développer de bonnes relations sociales quand il sera adulte. À l'inverse, dans le cadre d'un attachement non sécuritaire, l'enfant doit dépenser énormément d'énergie à maîtriser ses réactions affectives.

- **L'influence de l'attachement sur le développement physique et cérébral**

Les découvertes dans le champs des neurosciences affectives et sociales confirment que cet attachement est primordial. De nos jours, il est possible de comprendre les mécanismes de l'attachement et leur impact sur notre cerveau. Ces nouvelles données neurophysiologiques mettent l'accent sur l'importance des soins dans le développement de l'enfant. Le comportement positif de l'adulte a donc un lien direct sur le développement des connexions cérébrales, augmentant notamment la production des hormones du bien-être, l'ocytocine et la dopamine (Shahrokh, Zhang, Dioro, & al., 2009). Des recherches menées par Sturge-Apple aux États-Unis (2011) démontrent par exemple que les enfants bénéficiant d'une présence affectueuse durant leur première année produisent moins de cortisol, l'hormone de réponse au stress qui inhibe la croissance. En effet, le bébé qui se sent en sécurité développe un sentiment de confiance qui se traduit physiologiquement par une augmentation de l'ocytocine, l'hormone de l'attachement et de l'amour. À l'inverse, les négligences affectives précoces ont des conséquences sur la physiologie. Privés de liens suffisamment sécuritaires, les bébés sécrètent des doses massives de cortisol, l'hormone du stress. La suractivation du cortisol serait responsable de troubles anxieux mais aussi de maladies auto-immunes et inflammatoires, de dépression ou

de toutes formes de dépendance (Pang, 2010). Les traumatismes précoces tels que la maltraitance, l'abandon ou encore la dépression de la mère laissent une trace organique de l'événement et sont gardés en mémoire par les enfants qui ont subi ces traumatismes. D'autres recherches vont dans ce sens (Perry, 2004) et confirment que tout traumatisme précoce laisse une trace observable dans le cerveau. En effet, il apparaît que les nourrissons et les jeunes enfants maltraités présentent une atrophie de l'amygdale et/ou des troubles de la sécrétion des neuro-hormones ou des hormones sexuelles. Ils sont davantage susceptibles de produire par la suite une forte réaction au stress. L'amygdale joue un rôle essentiel dans la gestion de nos émotions : à la suite d'un stimulus menaçant, elle nous fait réagir et active notre mémoire émotionnelle reliée à la peur et à l'anxiété. L'apparition d'une menace déclenche un processus qui implique l'hippocampe, le thalamus, le cortex préfrontal provoquant une inhibition des émotions. Si la charge émotionnelle est forte, le souvenir sera profondément mémorisé, l'activation de l'amygdale (émotion) renforçant celle de l'hippocampe (mémoire). Ainsi, le contexte associé à l'événement traumatisant peut devenir une source d'anxiété. Cependant, sous l'influence favorable du milieu sensoriel, affectif, social et culturel dans lequel l'enfant évolue, et ce tout au long de sa vie, le cerveau peut retrouver une certaine plasticité neuronale.

En regard de ce que nous venons de développer, il apparaît évident que la source du développement harmonieux de tout être humain naît dans les liens affectifs qu'il a avec au moins une personne qui prend soin de lui et le protège (caregivers ou fournisseurs de soin). La figure d'attachement joue alors un rôle prépondérant dans la construction de l'enfant.

• La figure d'attachement

Nous avons vu que le lien d'attachement se construit dès les premiers mois de l'enfant et dure toute la vie. La théorie de Bowlby nous informe que s'il y a toujours une figure d'attachement principale, plusieurs autres personnes peuvent le devenir : l'enfant a besoin de pouvoir se tourner vers des figures d'attachement secondaires qui pourront le reconforter, le protéger et lui donner une proximité affective. Les neurosciences nous révèlent quant à elles que le cerveau de l'enfant a besoin d'un adulte empathique, chaleureux et encourageant, mais aussi d'être compris dans son immaturité et son incapacité à faire face à toutes émotions (Gueguen, 2018). Ainsi, un adulte qui fait confiance à l'enfant tout en apportant un cadre, notamment en disant non à des comportements inadéquats mais qui le fait en comprenant l'enfant et en étant à l'écoute de ses émotions, soutient aussi son développement cérébral. C'est donc ce mode de

relation adéquat qui permet au cerveau de se développer favorablement. Comme nous l'avons vu, l'enfant va développer un modèle mental, le modèle interne opérant, lui permettant d'anticiper les interactions, et qui va définir son attachement vis-à-vis d'autrui. Un lien affectif serein et stable est alors essentiel pour que l'enfant développe un modèle mental positif et un comportement social adapté.

Gueguen (2010) explique que le lien d'attachement peut évoluer en fonction des stress sociaux (maladie, divorce, deuil, traumatismes divers) en allant de la sécurité vers l'insécurité ou, au contraire, en allant de l'insécurité vers la sécurité grâce à l'amélioration des relations parent-enfant ou, ce qui est intéressant pour notre recherche, enseignant-élève.

1.2 La relation enseignant-élève (REE)

Lorsque l'enfant quitte son milieu familial, l'enseignant devient l'un des adultes les plus significatifs dans sa vie en dehors de la cellule familiale (Van Ijzendoorn & al., 1992). Pour cela, l'enseignant doit tout comme le parent « lire » les comportements des enfants afin de les rassurer et de les soutenir quand ils en ont besoin. Cette lecture demande à l'adulte d'être sensible aux besoins et aux signaux émotionnels de l'enfant pour pouvoir y répondre. À l'école, l'enfant en posture d'apprenant découvre le métier d'élève dont il faut s'approprier les codes, et va être confronté à différentes situations génératrices d'émotions. La capacité à se comporter et à s'adapter de manière pertinente face à ces situations est essentielle à son développement. En ce sens, Delage (2015) affirme que le développement des compétences cognitives sont corrélés à une bonne sécurité affective. Ce point de vue est défendu par le neuropsychiatre Cyrulnik (2018) pour qui il faut insister sur l'importance de l'affect. En effet, la relation affective permet ensuite de stimuler tous les autres apprentissages. Avec les apports en sciences cognitives au cours des dernières décennies sur les modalités de développement de l'enfant, l'école ne peut plus penser les apprentissages scolaires sans se préoccuper des liens entre les dimensions cognitives et affectives, base de la qualité de la vie scolaire, ni du développement global de l'enfant qui ne peut être réduit à leur activité d'élève. La mission instructive de l'école dans l'acquisition de connaissances et de capacités intellectuelles est centrale, mais le développement des attitudes doit l'être tout autant. Tout le monde n'apprend pas de la même manière et l'expérience d'apprentissage peut être source de bonheur, d'estime de soi, mais aussi

source de souffrance, de malaise. La relation qui se noue entre l'enseignant et son élève apparaît donc comme une clé de voute.

1.2.1 La qualité de la relation enseignant-élève

Les relations enseignants-élèves sont au centre de l'apprentissage et représentent une préoccupation de plus en plus importante, si l'on se réfère aux derniers programmes d'enseignement. La recension des écrits sur la relation enseignant-élève mise au jour par Fortin, Plante et Bradley (2011) montrent les bénéfices de cette relation lorsqu'elle est de qualité. Plusieurs recherches ont démontré que la qualité de la relation enseignant-élève a des répercussions à de multiples niveaux tels que l'engagement et la réussite scolaire (Bernstein-Yamashiro, 2004 ; Fraser & Walberg, 2005 ; Urdan & Schoenfelder, 2006 ; Wentzel, 1997), le bien-être psychologique et émotionnel de l'élève (Colarossi & Eccles, 2003 ; Davis, 2003 ; Fredriksen & Rhodes, 2004 ; Galland & Phillipot, 2005), les problèmes de comportement et les habiletés (Brewstor & Bowen, 2004 ; Murdoch, 1999) ou encore la transition primaire-secondaire (Ferguson & Fraser, 1999 ; Murray, 2002). La qualité de cette relation a donc non seulement un impact sur le rendement scolaire des élèves, mais également sur leur adaptation sociale (Fredriksen & Rhodes, 2004). Dans une étude de Baker (2008) effectuée auprès d'élèves de la maternelle à la quatrième année, le seul facteur ayant contribué à améliorer l'adaptation et les compétences académiques de ceux-ci était la qualité du lien qu'ils entretenaient avec leur enseignant. La qualité de ce lien était évaluée par le Student-teacher relationship scale développée par Pianta (1991). Les auteurs ont considéré le niveau de chaleur humaine, le lien de confiance et la quantité de conflits vécus entre l'enseignant et l'élève afin d'établir ce qu'était une relation positive et de mesurer les effets de celle-ci sur les compétences des élèves. Ensuite, pour évaluer le niveau d'adaptation de leurs élèves, les enseignants ont utilisé plusieurs outils standardisés tels que le Behavior assessment system for children (Reynolds & Kamphaus, 2002) et quelques évaluations académiques. Les résultats tendent à démontrer que les élèves ayant une relation positive avec leur enseignant présentent des améliorations dans leur adaptation scolaire.

De plus, une REE caractérisée par un lien affectif et chaleureux bâti sur une confiance mutuelle entre l'élève et l'enseignant prédit une adaptation scolaire positive de la part des élèves (Baker & al., 2008; Buyse & al., 2011). La relation affective enseignant-élève représente selon Pianta (1999) une relation asymétrique fondée sur la sensibilité de l'enseignant et sa capacité à

répondre aux signaux de l'enfant en faisant preuve d'acceptation et de chaleur affective. Souvent négligée voire fuie au profit de la dimension cognitive des apprentissages, l'affectivité qui peut exister entre l'enseignant et ses élèves reste tabou, particulièrement en France, comme le démontre une étude de Virat (2014). Toutefois, certains enseignants soucieux d'améliorer le bien-être et la réussite des élèves s'attachent à expérimenter des pistes pédagogiques (outils, méthodes...) basées sur la prise en compte de la dimension affective, comme l'enseignement en boucle (looping), soit le fait de conserver les mêmes élèves pendant au moins deux années consécutives, ce qui améliore le rendement scolaire et la qualité de la relation enseignant-élève (Tourigny, 2013). Il n'en reste pas moins que peu d'enseignants ont conscience de l'impact affectif qu'ils ont sur les enfants (Cyrulnik, 2015).

Il est donc aisé de constater que toutes les études citées font ressortir unanimement qu'une bonne relation enseignant-élève, pouvant être définie par un haut niveau de proximité et de soutien de la part de l'enseignant, va permettre à l'élève de se sentir en confiance et en sécurité.

1.2.2 L'enseignant, figure d'attachement

À son entrée à l'école, l'enfant fait connaissance avec d'autres enfants, rencontre son enseignant, qui est un adulte qu'il ne connaît pas, différent de la figure d'attachement dont il se sépare. Il va vivre de nouvelles expériences qui vont être stimulantes ou stressantes, et la façon dont il va les aborder dépendra du degré de confiance en lui et de la sécurité interne que l'enfant a déjà acquis, de sa capacité à aborder la relation d'inconnu que comporte la nouvelle vie à l'école, et du degré de confiance dans sa ou ses figures d'attachement (Delage, 2015). Comme nous l'avons vu, le besoin d'attachement constitue une condition essentielle au développement social de l'enfant et les différents liens d'attachement ont un effet sur ses trajectoires futures. Ici, notre intérêt se porte sur ces trajectoires dans l'adaptation au système scolaire.

D'après Bowlby (dans Raufast & Raufast, 2011), des études prospectives portant sur des mères et des enfants montrent que le schéma d'attachement évalué à 12 mois est hautement prédictif du comportement de l'enfant à l'école. Une première étude menée en 1978 confirme ce constat, démontrant que l'enfant répète avec l'enseignant et ses pairs les schémas de comportements sociaux expérimentés avec ses figures d'attachement. Par la suite, d'autres études ont permis de constater que les stratégies d'attachement sécuritaire versus insécure ont des effets sur les niveaux des habiletés sociales et des représentations d'attachement à l'école (Raufast & Raufast, 2011).

D'autres études mettent en évidence que les relations avec des figures d'attachement autres que parentales sont importantes dans le développement du style d'attachement de l'enfant. Ainsi, un élève ayant vécu des événements l'ayant empêché de développer une relation d'attachement sécurisée avec une figure parentale pourra utiliser une autre relation plus sécurisée pour créer la base de son style d'attachement, telle que la REE (Leblanc, 2007; Moss, 2005). Un attachement sécurisant avec l'enseignant pourrait alors venir compenser les difficultés engendrées par un attachement insécure avec les parents. L'enfant rencontrant des difficultés et se sentant anxieux, triste ou en colère pourra reprendre confiance en lui s'il trouve auprès de l'enseignant quelqu'un capable de l'écouter et de le comprendre (Gueguen, 2018).

Enfin, une étude de Pianta et Stuhlman (2004) sur 490 élèves de maternelle montre également que les enseignants peuvent devenir des figures d'attachement importantes pour les jeunes élèves, facilitant ainsi leur exploration et leurs capacités d'apprentissage.

Il est donc établi que la figure d'attachement pouvait être une autre personne qu'un parent, dans la mesure où cette personne répond aux besoins de l'enfant. L'enseignant peut être alors cette figure référente. S'il possède toutes les facultés requises pour devenir figure d'attachement, il permettra à l'enfant d'évoluer convenablement dans son parcours scolaire : s'il apparaît comme une base de sécurité, l'enfant s'investira de façon positive dans la tâche scolaire et aura de meilleurs apprentissages que l'enfant pour lequel l'enseignant apparaîtra comme une base non sécurisante (Delage, 2015). L'enseignant a donc un rôle important dans la vie d'un enfant et la relation établie apparaît comme un facteur clé de la réussite scolaire.

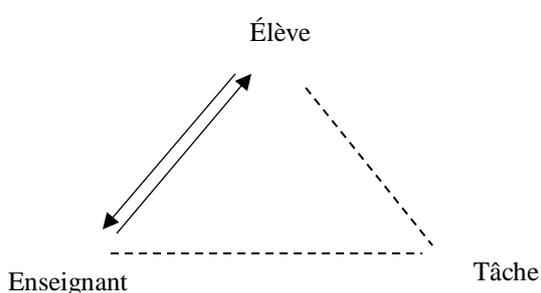
1.2.3 Le lien entre attachement, émotions et apprentissages

Pour Geddes (2006), le vécu et le style d'attachement d'un enfant influence inévitablement sa capacité à être complètement disponible pour la vie à l'école, directement en lien avec les émotions qu'il éprouve. Basée sur la théorie de l'attachement, l'auteur explore la signification de la relation entre l'élève, l'enseignant, et la tâche d'apprentissage dans ce qu'elle appelle le Triangle d'Apprentissage. Les résultats montrent qu'un enfant apprend et réagit de manière différente en fonction notamment de son type d'attachement.

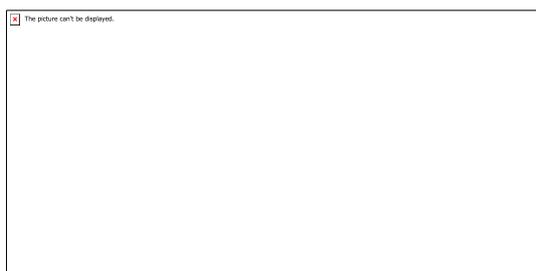
(Source : C. Jerez. L'influence du lien d'attachement sur la réussite scolaire)



Élève avec attachement sécure : les émotions, ici sont bien régulées et mentalisées. Le développement des processus cognitifs est bon. Comme l'enfant est stimulé par la nouveauté, ce dernier est prêt pour l'apprentissage et les tâches scolaires. S'il ne parvient pas à effectuer l'exercice qui lui est demandé, l'enfant demandera à son enseignant et écoutera ses explications et ainsi réussira sa tâche. Ainsi, l'enfant va développer un sentiment d'efficacité qui lui donne confiance en lui.



Élève avec attachement ambivalent : débordés par leurs émotions, ces enfants n'arrivent pas à se concentrer sur les tâches scolaires. S'ils ne sont pas aidés, ce sont des enfants qui abandonneront rapidement les exercices scolaires. Ici, le triangle d'apprentissage se fragilise d'une manière différente. L'enseignant apparaît à l'enfant comme une figure d'attachement alternative. Mais ce dernier ne semble pas sûr de sa disponibilité pour lui en cas de besoin. L'enfant se sent en concurrence avec les enfants de sa classe. C'est pourquoi, il cherche à avoir l'exclusivité avec l'enseignant. Il peut se montrer collant avec lui. C'est un enfant d'humeur changeante. Les résultats aux tâches scolaires dépendent de la capacité de l'enseignant à apaiser l'enfant pour qu'il investisse l'exercice proposé.



Élève avec attachement évitant : les émotions sont présentes et très peu mentalisées. Disposant d'un potentiel cognitif suffisant, l'enfant préférera les tâches scolaires à autre chose de façon à se protéger des émotions qu'il peut rencontrer. De plus, si les parents de ces enfants témoignent d'une certaine fierté face à la réussite de leur enfant, celui-ci va s'investir un peu plus dans le but de leur plaire. Un enfant avec un type d'attachement évitant n'arrivant pas à effectuer sa tâche scolaire, se tiendra à distance de son enseignant qu'il ne trouvera pas rassurant. Le triangle d'apprentissage se fragilise par le fait que l'enfant se concentre sur sa tâche scolaire. Il n'y a plus que lui et sa tâche scolaire. L'enfant bute sur son exercice, contrôle les émotions négatives qu'il ressent mais en aucun cas demande l'aide à son enseignant.

Cette théorie permet de comprendre la place des émotions, face cachée du triangle didactique, dans la relation élève-enseignant. Les émotions impactent significativement l'entrée dans le bien-être et les apprentissages : l'enfant qui n'arrive pas à gérer ses émotions en classe ne peut ni apprendre efficacement, ni se sentir en sécurité en présence de l'enseignant. Au contraire,

des émotions maîtrisées seront favorables aux processus affectif et cognitif de l'élève, grâce à l'attachement sécure qui le caractérise.

Commodari (2013) a mené une étude sur des élèves de 4 à 5 ans qui montre également que les enfants qui présentent un attachement sécure à leur enseignant améliorent leur socialisation, ont envie de découvrir, d'apprendre et réussissent mieux. Ainsi, l'attachement sécurisé à l'enseignant augmente l'acquisition des compétences affectives et cognitives.

Toujours à partir de la théorie de l'attachement, Buyse & al. (2011) tout comme Baker (2006) ont proposé une définition de la relation d'attachement positive entre un élève et son enseignant, qui repose sur les concepts de proximité affective, de chaleur et du lien de confiance passant par une bonne communication. Les élèves sont alors à l'aise pour communiquer leurs émotions, et leur enseignant devient une source de réconfort lorsqu'ils sont en difficulté. Webb et Neuharth-Pritchett (2011) parlent de proximité affective. L'étude de Baker (2006) sur 1310 élèves de niveau élémentaire révèle que ceux qui ont une relation de qualité avec leur enseignant en retirent des bénéfices tels qu'un meilleur comportement à l'école et un meilleur rendement. Cela s'expliquerait par le climat de sécurité qui se crée entre l'élève et son enseignant. L'étude de Buyse & al. (2011), portant sur les effets d'une REE positive chez 127 élèves préscolaires ayant un lien d'attachement insécure avec leur mère, démontre le rôle protecteur de la création d'une REE positive sur la trajectoire développementale des élèves ayant des difficultés socioémotionnelles.

L'effet d'une relation positive joue donc un rôle déterminant sur le lien que l'élève aura avec l'école. Lorsque les enfants se sentent en sécurité et soutenus, ils sont libres de participer, de se concentrer, d'apprendre, de grandir.

À travers cette étude de la relation enseignant-élève dans la perspective de l'attachement, nous pouvons affirmer que la sécurité affective tient une place essentielle dans le développement de l'enfant, et plus tard, dans son développement en tant qu'élève. Ainsi, l'enfant se construira à partir des réponses à ses besoins par ses figures d'attachement et, à l'école, l'enseignant jouera alors un rôle important dans cette construction. La relation enseignant-élève est donc fondamentale : renforcer les liens conduirait notamment à des émotions positives et un niveau moins élevé d'émotions négatives ou inappropriées. Toutefois, ces émotions ne doivent pas entraver les apprentissages de l'élève et, de manière générale, son bien-être : il faudra alors les réguler. De ce fait, nous nous pencherons sur cette notion d' « émotions » afin d'en appréhender le sens. L'objectif principal sera de prendre en considération les émotions, et plus

particulièrement la régulation de celles-ci, tout en établissant un lien avec la notion d'attachement.

2. La régulation émotionnelle chez l'enfant

Le sujet des émotions étant très vaste, nous le traiterons à travers la notion de compétence émotionnelle qui peut être définie selon Royer et Coutu (2010) comme la compétence à ressentir des émotions en adéquation avec la situation, à en prendre conscience et à les exprimer de façon appropriée au contexte. En citant Denham (2007), les auteurs précisent que la compétence émotionnelle touche à cinq aspects : l'expression des émotions, l'identification des émotions, l'utilisation des émotions, la compréhension des émotions et la régulation des émotions. Pour notre recherche, nous nous intéresserons plus particulièrement à ces deux derniers aspects, après avoir défini en premier lieu « les émotions ».

Avant de nous intéresser à ce qui est propre à l'enfant, il est nécessaire de comprendre le processus de régulation émotionnelle propre à l'être humain. Dans ce terme de régulation émotionnelle, deux sens sont possibles selon Gross (1998) : la régulation par les émotions, dans le sens où les émotions régulent nos comportements, et la régulation de nos émotions, dans le sens où différents mécanismes nous permettent de réguler nos émotions. Nous nous appuyerons sur ce second aspect pour étayer notre travail.

2.1 Les émotions

Les émotions sont avant tout un signal de communication. C'est probablement l'outil de communication le plus précoce et le plus intense : il nous renseigne sur notre état intérieur, et envoie un signal à l'autre sur cet état (Damasio, 1999). L'étude des émotions est un domaine en plein essor, en psychologie mais aussi en sciences cognitives et en neurosciences cognitives. La littérature nous confronte à une grande diversité des formes que peut prendre l'émotion, et la définir s'avère complexe. Cependant, nous nous dirigeons vers une définition consensuelle des états émotionnels, en particulier d'une compréhension de l'émotion comme un système général qui s'organise à partir de cinq types de processus inter-reliés (Scherer, 1984) :

- *la composante cognitive* qui évalue la situation (caractère nocif ou utile de l'émotion en fonction des besoins, projets, préférences ou expériences antérieures de l'individu) ;
- *la composante physiologique* de l'émotion qui concernent les réactions physiologiques (changements du système endocrinien, du système nerveux autonome comme le rythme cardiaque, pression sanguine, rythme respiratoire...)
- *la composante motivationnelle* inclut les ébauches d'actions et les préparations comportementales ;
- *la composante comportementale* de l'émotion fait référence aux comportements gestuels et vocaux qui accompagnent un état émotionnel : l'expression faciale, les changements de la posture, les mouvements du corps et des bras, le toucher, le regard ;
- *la composante subjective*, enfin, comprend l'ensemble des processus mentaux qui se développent suite à une émotion et qui interviennent dans la perception d'une situation.

L'interaction et la complexité de ces différentes composantes continuent à ce jour d'être étudiées et de susciter l'intérêt des chercheurs (Gross et John, 2003).

Les émotions de base, caractérisées par leur universalité et leurs caractéristiques expressives et physiologiques (Ekman, 1999), sont entre autres la colère, la peur, la joie et la tristesse (Ekman, 1992 ; Izard, 1997 ; Plutchik, 1980). Elles sont des réactions automatiques, de courtes de durée et ont une traduction corporelle et psychologique (Gueguen, 2014). Shaver, Schwartz, Kirson & O'Connor (1987) proposent un modèle hiérarchique des émotions selon lequel le niveau serait constitué par la valence (positive ou négative) des émotions. Viendraient ensuite les différentes émotions positives et négatives qui seraient à nouveau décomposées en sous-catégories. Les émotions négatives représentent les émotions basiques comme le chagrin, la colère ou la peur, qui se manifestent dès la naissance. Ainsi, d'après le dictionnaire Larousse (2020), la tristesse est un « *état de quelqu'un qui éprouve du chagrin, de la mélancolie.* » ; la peur est une émotion « *éprouvée en présence ou à la pensée d'un danger, réel ou supposé, d'une menace.* » ; et la colère est un « *état affectif violent et passager, résultant d'un sentiment d'une agression, d'un désagrément, traduisant un vif mécontentement et accompagné de réactions brutales.* » Chez le bébé, ces émotions sont liées à la détresse ou à l'alarme qui activent son niveau d'éveil et qu'il ne peut, au-delà d'une certaine intensité, réguler avec ses seules ressources. Son système d'attachement va contribuer à suppléer à ce manque de compétences en mettant en quelque sorte à sa disposition, les capacités de protection du parent : celui-ci apporte toute sa compétence pour aider le bébé à réguler son état émotionnel. La régulation des émotions n'est donc pas au début la propriété de l'individu seul. L'interaction

dyadique permet seule la régulation interpersonnelle des émotions et permet à l'enfant de rester organisé (Kobak, & al., 1993 ; Sroufe & Waters, 1977). Elles sont l'objet d'une communication ouverte entre l'enfant et ceux qui s'occupent de lui, à la fois source d'information sur son propre état intérieur et ayant valeur de communication pour autrui (Marvin et Greenberg, 1990). Les émotions teintent notre façon d'interpréter l'environnement qui nous entoure (Scheinholz, 2011) : omniprésentes, elles constituent un processus adaptatif et interviennent à de multiples niveaux de la vie quotidienne, que ce soit à la base pour la survie ou dans nos relations interpersonnelles. Les recherches montrent que les émotions jouent un rôle crucial dans l'acquisition et la maîtrise de compétences aussi bien sociales (Barthassat & Gentaz, 2013) que cognitives et académiques (Theurel & Gentaz, 2015).

Déjà en 1872, Darwin expliquait que la capacité à reconnaître et à exprimer des expressions émotionnelles représentait un avantage adaptatif. En effet, cette capacité permet au récepteur d'être informé rapidement sur son environnement, sur l'état de sa relation avec autrui, sur les besoins de son interlocuteur, d'inférer la potentielle réaction de l'émetteur et, ainsi, de sélectionner l'action la plus pertinente.

• La compréhension des émotions

La compréhension des émotions se définit comme étant la compréhension de la nature, des causes, des conséquences et des possibilités de contrôle et de régulation des émotions (Pons, de Rosnay, Doudin, Harris & Cuisinier, 2006). Deux aspects peuvent être envisagés : la compréhension de ses propres émotions et la compréhension des émotions d'autrui. Cette définition reflète la nature multidimensionnelle de la compréhension des émotions et, par conséquent, la complexité du processus par lequel les enfants la développent et les possibilités de variation individuelle de ce développement. Elle se développe chez l'enfant entre trois et onze ans en trois phases identifiées par Pons, Harris et de Rosnay (2004) comme phases externe, mentale et réflexive (chaque phase comprend 3 composantes pour un total de 9 composantes). D'après les résultats d'études empiriques, ces trois phases se répartissent de façon hiérarchique permettant ainsi de situer les étapes de développement de la compréhension des émotions d'enfants typiques (âgés de 3 à 11 ans) indépendamment de leur sexe.

- *Première phase* : les enfants d'environ 3 à 4 ans maîtrisent 3 composantes initiales que sont reconnaître des expressions faciales (par exemple, la tristesse, le bonheur, la peur et la

colère), comprendre l'impact des facteurs externes sur les émotions et le rôle des désirs dans l'émotion.

- *Deuxième phase* : les enfants d'environ 6/7 ans acquièrent trois autres composantes qui sont l'appréciation du rôle des croyances dans les émotions, l'impact de la mémoire sur les émotions et la distinction entre les émotions exprimées extérieurement et les émotions ressenties.

- *Troisième phase* : les enfants d'environ 8/9 ans acquièrent les trois dernières composantes de la compréhension émotionnelle. Ils sont alors capables de comprendre que les considérations morales affectent les émotions (sentiment de culpabilité par exemple) : ils comprennent également qu'ils peuvent ressentir des sentiments mitigés concomitants ; et ils prennent conscience que les émotions peuvent être régulées au moyen du contrôle cognitif.

La variabilité de la compréhension émotionnelle observée dans les études est toutefois très grande (Pons & al., 2004) et plusieurs facteurs sont connus pour influencer les capacités de compréhension des émotions des enfants. Deux groupes de facteurs, en partie interdépendants, ont été identifiés : l'un de nature intrinsèque en rapport plutôt avec la qualité des expériences émotionnelles ou les caractéristiques intellectuelles de l'enfant, et l'autre de nature extrinsèque comme la famille et la culture. Cette interrelation entre facteurs intrinsèques et extrinsèques s'observe au niveau affectif dans la qualité de son attachement à son caregiver et sa capacité à répondre adéquatement aux besoins émotionnels de l'enfant. Bretherton (1993) a avancé par exemple que les enfants qui ont un attachement sécure seraient plus ouverts à parler d'émotions avec leurs parents et meilleure sera leur compréhension des émotions.

D'autre part, Sharp et Fonagy (2008) suggèrent que le tempérament difficile de l'enfant perturbe ou restreint la mentalisation du parent à son égard, la mentalisation étant un processus mental par lequel une personne imagine et interprète ses propres comportements et ceux d'autrui (Bateman, Fonagy, 2004). Les enfants difficiles auraient donc une prédisposition à recevoir un moins bon support pour comprendre leurs propres états mentaux et ceux des autres. Sur un plan cognitif, plusieurs études ont démontré que les capacités langagières prédisent de façon importante des capacités de compréhension des émotions. Pons (2005) a suggéré que les habiletés langagières constituent les matériaux de construction des représentations cognitives. Grâce au langage, les émotions prennent une forme concrète permettant de les voir comme un objet de la réalité. Plus l'enfant détient un bon niveau de langage, plus ses capacités attentionnelles et son intelligence sont développées, meilleure sera sa compréhension des

émotions. La richesse, la cohérence et la fréquence des échanges au sein de la famille sur la nature, les causes et les conséquences des émotions sont des éléments clés du développement de la compréhension des émotions. Ces facteurs ne sont pas les seuls. Le niveau socio-économique et d'éducation de la famille de l'enfant, le rang dans la fratrie, ainsi que l'environnement culturel jouent également un rôle déterminant dans la compréhension des émotions de l'enfant.

Par conséquent, la compréhension des émotions joue un rôle important dans le bien-être psychologique. Les enfants et adolescents qui comprennent la nature des émotions développent une meilleure estime de soi, ressentent moins de colère et présentent moins de problèmes de comportement. La compréhension et la régulation des émotions qu'elles sous-entend se développent en tandem dans les environnements sociaux auxquels l'enfant est confronté au quotidien (Pons, Tornare, 2019).

2.2 Les stratégies de régulation

La régulation émotionnelle est liée aux émotions et aux façons dont les individus les vivent et les expriment. Nous retiendrons plusieurs définitions. Pour Gross (2002), la régulation émotionnelle correspond aux processus par lesquels « les individus vivent leurs émotions, le moment où ils les ont et comment ils les éprouvent ou les expriment ». Cet auteur explique aussi que la régulation émotionnelle fait appel à des processus inconscients tout comme à des processus conscients. Eisenberg et Spinrad (2004) définissent la régulation émotionnelle comme étant un processus permettant de commencer, d'éviter, d'inhiber et de maintenir la forme, l'intensité et la durée des états internes reliés aux émotions. Enfin, Denham (1998) la définit comme la façon de prendre en charge ses émotions et de les exprimer selon la situation. Selon Gross (1998), la régulation émotionnelle comprend cinq familles de stratégies de régulation, lesquelles suivent les différentes étapes du processus émotionnel :

- *l'évaluation de la pertinence* de la situation vécue par la personne par rapport à ses propres objectifs ;

- *l'évitement* de la situation qui déclenche une émotion négative ou recherche de la situation qui déclenche une émotion positive ;

- *la modification de la représentation* de la situation de manière à ce qu'elle perde sa signification émotionnelle. Le sujet dirige son attention vers certains aspects de la situation non-menaçants au détriment d'autres aspects de façon à influencer les émotions ressenties ;

- *la réévaluation cognitive*, centrée sur les antécédents. Elle consiste à changer la façon de percevoir la situation afin de modifier sa signification émotionnelle et de prévenir ainsi des émotions indésirables : le sujet va donner un certain sens à la situation de façon à influencer les réponses émotionnelles subséquentes. Cette stratégie implique une modification de la signification de la situation de façon à en altérer le sens afin de diminuer les émotions négatives. C'est souvent en prenant en compte le contexte que le sujet opère cette réévaluation cognitive ;

- *la suppression expressive*, centrée sur les réponses émotionnelles. Elle implique la suppression (inhibition) des manifestations subjectives, comportementales et physiologiques des émotions, en particulier la suppression de l'expression faciale des émotions. Ces stratégies peuvent inclure la suppression d'une expression faciale de colère ou la simulation d'une émotion.

Dans une perspective développementale, Brun et Mellier (2004) distinguent trois types de régulation :

- *la « régulation intra-personnelle »* correspond à la vigilance, à la régulation du stress et au recours à des représentations émotionnelles.

- *la « régulation interindividuelle en situation fictive »*, elle repose sur la reconnaissance des expressions faciales, l'évocation, l'identification des états mentaux et la compréhension de termes émotionnels ; elle reflète les connaissances émotionnelles.

- *la « régulation interpersonnelle en situation d'interaction »* concerne le langage émotionnel, l'attention partagée, l'empathie et la recherche de référence sociale sur le visage d'autrui.

À travers ces processus, l'émotion est conçue selon Brun et Mellier (2004) comme source de régulation des états internes qui va envoyer des signaux utiles à autrui dans l'interaction sociale. Chacun va donc avoir ses propres stratégies de régulation émotionnelle. Ces stratégies auront une composante individuelle intrapersonnelle pour ajuster les expressions émotionnelles face aux événements mais aussi une composante interpersonnelle et sociale car c'est au sein du groupe que nous apprenons ces stratégies et intégrons des normes culturelles concernant notamment l'expression des émotions. Ainsi, le développement de la capacité de régulation des émotions est un long processus qui se fait en corrélation avec le développement du cerveau dès la vie intra-utérine.

2.1.2 La capacité de régulation émotionnelle

• Du point de vue des neurosciences

Les émotions sont gérées par une zone précise du cerveau : le cortex préfrontal, zone qui permet aussi la prise de décisions ou l'empathie. Il permet de réguler une émotion, une impulsion, d'analyser clairement ce qui arrive et de savoir ce qu'il convient de faire (Damasio, 1999). Le développement du cerveau débute dès la vie intra-utérine. Une grande partie du cerveau se forme au cours des cinq premières années de la vie mais sa maturation se prolonge beaucoup plus tard, jusqu'à la troisième décennie pour certaines régions cérébrales (Parsons, 2010). Les zones cérébrales et les connexions impliquées dans la vie affective et sociale, dont le cortex orbito-frontal (COF) qui joue un rôle majeur (Schoore, 1994), se développent donc tout au long de l'enfance. Une série d'expériences sur la capacité à comprendre le changement représentationnel dans le domaine affectif à l'âge préscolaire a été menée par Dumas et Lebeau (1998). Des enfants de 4 et 5 ans doivent rapporter deux états émotionnels contraires qu'ils viennent de ressentir successivement. Les résultats montrent que les enfants y parviennent à 5 ans, mais non à 4 ans. En effet, la poussée de croissance neuronale multipliant les circuits cérébraux ne débute que vers 5 ans et se poursuit jusqu'à 7 ans. Vers l'âge de 5-6 ans, l'enfant commence donc à contrôler un peu mieux ses émotions, à comprendre leurs causes et à savoir les surmonter. Il n'est donc pas étonnant de constater que des enfants de 3 ans rencontrent des difficultés à gérer la frustration. Les émotions négatives comme la colère sont encore difficilement gérées à cet âge-là. L'imagerie cérébrale explique que le développement cérébral est aussi influencé par l'environnement. Une étude de Meaney (2001) montre par exemple que la maternage dans les premiers jours de vie favorise le développement du système neuronal et le bon développement des fonctions cognitives, des facultés émotionnelles et des réponses neuro-endocrines au stress. La maturation du cerveau dépend en partie de l'entourage de l'enfant. Schoore (1994) souligne le rôle capital des adultes vis-à-vis des enfants dans le développement du COF pour entretenir des relations humaines satisfaisantes. Si l'adulte apporte à l'enfant ce qui lui est nécessaire comme la sécurité affective, les circuits du cortex orbito-frontal vont se renforcer progressivement. Nous comprenons alors l'importance du circuit cérébral dans le développement de l'enfant et les capacités émotionnelles. Quand ce

circuit est immature, la personne est incapable de prendre du recul, de reconsidérer ce qu'elle vit, et subit les émotions négatives. Tant que le cerveau n'a pas atteint sa pleine maturité, les processus de gestion des émotions et des affects ne sont pas totalement fonctionnels. Cela explique les difficultés que l'enfant peut avoir pour contrôler, maîtriser ses réactions affectives ou émotionnelles. Il est donc nécessaire de prendre en compte l'immaturité du cerveau mais aussi considérer que l'expression et l'écoute de leurs émotions peut les aider à développer des capacités de gestion de leurs émotions.

• Du point de vue de la psychologie

À l'âge préscolaire, l'enfant prend conscience de ses émotions. Il apprend à les coordonner selon les situations qu'il vit et il devient capable d'inhiber ses comportements. Cela signifie qu'il est en mesure de contrôler intentionnellement l'expression de ses émotions tant positives que négatives lorsqu'il est en interaction sociale (Nader-Grosbois & Mazzone, 2015). Plusieurs facteurs peuvent influencer le développement socioémotionnel des enfants incluant leurs habiletés à réguler leurs émotions. Ainsi, le développement socioémotionnel comprend le comportement prosocial, l'entraide, la crainte, l'anxiété, les comportements agressifs et l'hyperactivité des enfants (Simard, Tremblay, Lavoie, & Audet, 2013). Au fil de ses expériences et par l'accompagnement de l'adulte, l'enfant doit relever le défi qui consiste à apprendre à contenir ses émotions ou à leur trouver un exutoire, tout en maintenant intacts son environnement et ses relations interpersonnelles (Royer & Coutu, 2010). L'enfant acquiert une compréhension des causes et conséquences des émotions et la connaissance des règles sociales qui lui permettent de déterminer quelle émotion exprimer, à quel moment, envers quelle personne et dans quelle circonstance. Tout comme la connaissance des émotions, la régulation des émotions est un élément essentiel de la compétence sociale. Denham cite en exemple des travaux démontrant une relation entre régulation des émotions et popularité auprès des pairs (Denham & al., 2003 ; Fantuzzo, Sekino & Cohen, 2004). Au contraire, des déficits de la régulation émotionnelle chez les enfants induisent des comportements inappropriés socialement à l'égard des pairs à l'école ou à la maison. Des difficultés de régulation des émotions peuvent se manifester, entre autres, par une grande labilité. La labilité/négativité est décrite comme une fluctuation et une instabilité des manifestations émotionnelles. Elle est liée à un certain déficit de contrôle, une sensibilité et une réactivité marquées aux stimuli émotionnels ainsi qu'à une difficulté à se ressaisir à la suite d'une émotion, en particulier une émotion négative intense

(Kim-Spoon, Cicchetti, & Rogosch, 2013; Shields, & Cicchetti, 1998). Ces difficultés de régulation peuvent aussi se manifester par un contrôle excessif de ses émotions, parfois même par la suppression de ses expressions d'émotion ou de certaines émotions (Eisenberg, Hofer, Sulik, & Spinrad, 2013). Au contraire, une bonne régulation des émotions se traduit par des expressions affectives bien adaptées au contexte, de l'empathie et une conscience de ses émotions et celles des autres (Gross, 2013 ; Shields, & Cicchetti, 1998). C'est ainsi que dès son plus jeune âge, l'enfant va devoir acquérir des stratégies qui jouent un rôle essentiel dans le développement de ses compétences émotionnelles.

2.1.3 L'apprentissage de la régulation émotionnelle

Les stratégies de régulation émotionnelle évoluent durant les premières années de vie. Denham (2007) explique que l'enfant va progressivement comprendre la nécessité d'apprendre à réguler ses émotions, mais que cette régulation doit faire l'objet d'un apprentissage.

- *Dès les premiers mois de sa vie*, lors d'interactions sociales précoces avec l'entourage, l'enfant exprime ses émotions de base (intérêt, dégoût, joie, tristesse, colère, peur) sous forme de signaux de plus en plus reconnaissables par ses proches (Lewis & Sullivan, 1996). Les sons qu'il émet (cris, babillages, pleurs), ses expressions faciales et ses gestes reflètent son état interne. Lorsque le parent se met à la portée de l'enfant et lui répond de façon sensible, il lui fait ressentir que ses émotions sont comprises et qu'elles sont importantes. Dans les toutes premières interactions parent/enfant, on observe une interaction basée sur le « mirroring » : le parent imite l'enfant tout en modifiant certains éléments des expressions. En effet, l'enfant peut être perturbé si le parent n'utilise pas de filtre ou, à l'inverse, si son visage demeure impassible (Tronick still face experiment, 1975). Le parent joue donc un rôle important de co-régulateur qui devra identifier le besoin de l'enfant et y répondre de manière adaptée.

- *Au cours des deux premières années*, la régulation émotionnelle devient plus indépendante : les jeunes enfants apprennent à moduler leurs émotions au sein des interactions et à répondre aux émotions des autres.

- *À partir de deux ans*, ils expriment verbalement leurs ressentis et manifestent des émotions sociales comme l'empathie (Lewis, Sullivan, Stanger, & Weiss, 1989). Dans la continuité de son développement, le jeune enfant a toujours besoin d'un adulte bienveillant et affectueux pour réguler ses émotions. Du fait de l'immaturation de son cerveau, la tristesse, la colère, la frustration, la déception peuvent être vécues de façon très intense.

- *Entre 3 et 6 ans*, les enfants comprennent de mieux en mieux leurs émotions : en général, ils savent différencier la joie, la tristesse, la colère, la peur. La compréhension de ce qui cause les ressentis leur est de plus en plus accessible, ils manifestent davantage de marque d'affection pour leurs proches. L'enfant devient capable de modifier l'intensité de son expression émotionnelle en fonction de la situation, conformément à des règles sociales, pour éviter de heurter la sensibilité d'autrui ou pour protéger sa propre vulnérabilité (Blurton-Jones, 1967 ; Saarni, 1999). En cas de frustration ou de déception, il apprend à dissimuler son ressenti par le sourire (Cole, 1986 ; Josephs, 1994). Il utilise le langage pour initier des demandes de régulation interpersonnelles auprès de l'adulte qui va l'encourager à verbaliser la cause et l'évaluation de la situation émotionnelle.

- *À la fin de la période préscolaire*, différentes stratégies sont activées par l'enfant afin de gérer ses émotions : il parvient à se reconforter lui-même, à différer une attente, à négocier la communication de celles-ci via le langage, à s'auto-distraire ou à inhiber des comportements émotionnels peu appropriés socialement (Macklem, 2008 ; Stansbury et Sigman, 2000).

2.3 Le lien entre attachement et régulation émotionnelle

La littérature montre que les enfants diffèrent dans leur développement émotionnel, tant au niveau de l'expression des émotions que dans la régulation de celles-ci, selon leur classification d'attachement. Selon les bases théoriques de l'attachement présentées précédemment, le but principal de l'enfant est de maintenir une proximité avec sa figure d'attachement lorsqu'il se sent en danger, lorsqu'il vit des émotions négatives. Dans une perspective de socialisation parentale, plusieurs études établissent un lien entre sécurité d'attachement et régulation émotionnelle en montrant l'influence de la relation d'attachement sur le développement des capacités d'expression et de régulation émotionnelle (Berlin & Cassidy, 2003; Diener, Mangelsdorf, McHale & Frosch, 2002). Selon les capacités à détecter, interpréter et à répondre aux différentes émotions de l'enfant, le caregiver, ici le parent, lui offre une base sécurisante ou non pour le développement de ses habiletés de régulation émotionnelle.

Goldberg (2000) propose plusieurs stratégies selon les modèles internes liés à l'attachement. Si l'enfant est dans l'attente que le parent va répondre de manière pertinente aux signaux de

détresse, il va rechercher la proximité avec la parent, si celui-ci offre une base sécurisante. Si, l'enfant est dans l'attente que le parent va répondre de manière sélective, il va adopter d'autres stratégies que la recherche de proximité pour réguler sa détresse. De plus, les enfants ayant un attachement sécurisant expriment davantage leur besoin de protection, alors que les enfants ayant un attachement évitant limitent l'expression de leurs besoins liés à un besoin de réconfort, et les enfants ayant un attachement ambivalent ont tendance à exagérer leurs comportements visant à obtenir du réconfort (Goldberg, 2000). La sensibilité maternelle est aussi associée aux réactions de nourrissons de 6 mois en présence de leur mère impassible (Tarabulsky & al, 2003). Les nourrissons dont les mères sont les plus sensibles manifestent moins de réactions négatives et utilisent plus de comportements d'autorégulation.

Dans son étude concernant des enfants de 0 à 33 mois, Kochanska (2001) montre que les enfants ayant un attachement insécurité témoignent plus de colère dans une situation frustrante que les enfants ayant une relation sécurisée. Ces mêmes enfants ont un taux plus élevé d'émotions négatives (colère, peur) et moins d'affects positifs (joie) dans différentes situations provoquant ces émotions, que les enfants ayant un attachement sécurisée. La sécurité d'attachement favoriserait donc le développement des habiletés de régulation émotionnelle.

D'autres recherches empiriques confirment ces liens entre la qualité de l'attachement et les comportements de régulation des émotions de l'enfant. L'étude de Braungart et Stifter (1991) révèle que les enfants dont l'attachement est de type évitant utilisent plus de comportements d'autorégulation (sucrer son pouce par exemple) et s'orientent moins vers autrui lors des périodes de séparation de la Situation étrange. Au moment de retrouver leur mère, plutôt que d'aller vers elle, ils se tournent vers les objets autour d'eux. D'autres chercheurs notent que, dans une situation suscitant des émotions négatives, les enfants de 12 et 13 mois dont l'attachement est de type sécurisée utilisent plus de stratégies de régulation orientées vers leurs parents et ont moins recours à des comportements d'autoréconfort que les enfants dont l'attachement est de type insécurité (Diener & al, 2002).

Si l'on s'intéresse aux bases biologiques de la régulation émotionnelle, certaines études nous informent que la classification d'attachement pourrait jouer un rôle dans le développement de habiletés de régulation. Dans leur étude, Nachmias, Gunnar, Mangelsdorf, Parritz et Buss (1996) démontrent que les enfants de 18 mois ayant un attachement sécurisée développent de meilleures stratégies dans des situations stressantes que les enfants qui ont un attachement insécurité. Une étude de Gunnar (1992) sur de jeunes enfants de 9 mois montrent que la présence

d'un parent qui fournit une base sécurisée à son enfant en situation de stress prévient l'élévation de cortisol au moment d'une séparation.

À partir de deux études menées sur des parents de grands prématurés (2000) et sur des adolescents toxico-dépendants (2002), Pierrehumbert examine les liens de causalité entre le style d'attachement et les mécanismes de régulation émotionnelle. Selon l'auteur, un attachement sécurisé favorisera une bonne régulation des émotions, caractérisée par un équilibre d'activation et de désactivation de ses émotions. La personne qui présente un attachement insécurisé-ambivalent sera davantage envahie par ses émotions. La personne qui présente un attachement insécurisé-évitant a tendance à se couper de ses émotions. La personne qui présente un attachement insécurisé-désorganisé ne sera pas stable dans ses mécanismes de régulation émotionnelle. L'insécurité semble s'expliquer par une difficulté à distinguer l'affect du cognitif. De plus, ces études suggèrent que l'accès aux émotions et la capacité de traiter mentalement celles-ci, dans une narration autobiographique, permettrait de donner sens aux événements, aux traumatismes, aux séparations et finalement de se protéger contre leurs effets potentiellement dévastateurs. Cette compétence narrative permettrait ainsi à l'individu de réguler ses émotions. Schore (2003) étudie la dimension psychobiologique de cet apprentissage. Il reprend les théories de l'attachement de Bowlby et étudie d'une part le lien entre le style d'attachement et « la capacité à gérer le stress » et d'autre part, le « système de contrôle » situé dans le cerveau de l'enfant qui permet de réguler les fonctions de l'attachement. Schore considère la relation d'attachement comme le régulateur de l'excitabilité, d'où l'idée que « l'attachement est, par essence, la régulation dyadique de l'émotion ». Il développe l'idée que les interactions avec la mère et/ou le père auront des répercussions sur le plan physiologique : les parents peuvent alors être envisagés comme des « régulateurs psychobiologiques externes ». La régulation des émotions dans les transactions mère-enfant fournit le cadre de la maturation cérébrale. Les interactions émotionnelles précoces influencent donc directement l'organisation des systèmes cérébraux qui régulent l'affect et la cognition. Selon Schore, seuls des liens d'attachement stables permettent un développement neurobiologique satisfaisant. Les interactions mère-enfant sont donc déterminantes pour le développement d'un modèle d'attachement et pour l'apprentissage de stratégies de régulation émotionnelle, insistant sur l'importance de la communication non verbale.

Ces résultats montrent que l'environnement joue un rôle déterminant dans le développement de l'enfant et que la relation d'attachement semble être un aspect fondamental du développement

des habiletés de régulation émotionnelle. La sécurité d'attachement permet à l'enfant une meilleure régulation de ses émotions, par la construction de modèles internes opérants qui favorisent la confiance en l'autre et la qualité des relations interpersonnelles. Les liens établis entre attachement et régulation émotionnelle montrent que les deux processus s'influencent l'un l'autre.

II. PROBLÉMATISATION

Longtemps préoccupés par les performances des élèves et les facteurs cognitifs impliqués dans les apprentissages scolaires, le système éducatif a progressivement pris en compte des objectifs plus larges afin de tenir compte des évolutions sociales et économiques de ces dernières décennies, mais aussi de la recherche qui a fait le lien depuis de nombreuses années entre climat scolaire, qualité du développement des apprentissages et bien-être à l'école (Florin, Guimard, 2017). Il en résulte que l'un des enjeux essentiels pour l'éducation et la formation des adultes de demain est de considérer les élèves comme des acteurs de leur développement et de les aider à développer leurs compétences cognitives, communicatives et sociales, tout en favorisant leur bien-être. Les programmes de 2015 marquent une évolution dans l'approche de l'enfant et des apprentissages. En effet, un élève est avant tout un enfant et il est alors fondamental qu'il se sente bien à l'école, dans sa classe, dans son groupe et avec son enseignant pour mieux se construire. Ainsi, la bienveillance est un principe majeur de l'école d'aujourd'hui et les émotions prennent une place importante dès le cycle 1. En maternelle, l'enjeu est important puisqu'il y a une rupture avec l'environnement familial : l'enfant perd ses repères et il devra en construire de nouveaux au sein de l'espace classe qui lui permettra de se sentir en sécurité. Si cette sécurité n'est pas assurée, l'enfant sera confronté à des émotions qu'il devra réguler afin de ne pas entraver ses apprentissages scolaires et sociaux. Mais plusieurs facteurs entrent en jeu. Le développement et la maturation du cerveau de l'enfant, notamment, nous ont permis de comprendre qu'un enfant d'âge préscolaire n'a pas la capacité physiologique à gérer l'ensemble des émotions auquel il est confronté, cette capacité se faisant en corrélation avec la maturation du cerveau (Schore, 1994 ; Damasio, 1995). Toutefois, les études citées montrent que la sécurité d'attachement crée un contexte favorable à l'acquisition d'habiletés de régulation des émotions, tandis que l'insécurité d'attachement serait associée à des difficultés à gérer et à réguler les émotions dans des contextes provoquant de la détresse ou de la frustration

(Schoore, 2003), comme on peut en rencontrer dans une classe. Or, nous avons vu que se sentir en sécurité passe par des besoins comblés grâce à la figure d'attachement (Bowlby, 1958). Se pose alors la question de la relation entre l'enfant et l'enseignant. Cette relation ressort dans les études scientifiques comme une variable prépondérante venant jouer un rôle déterminant sur le bien-être psychologique et émotionnel de l'élève (Davis, 2003 ; Fredriksen & Rhodes, 2004 ; Colarossi & Eccles, 2003 ; Galland & Phillipot, 2005). Il conviendrait alors d'instaurer une relation de qualité basée sur un lien d'attachement sécure, permettant à l'enfant de réguler les émotions qui peuvent le submerger (Geddes, 2006). Dans le contexte de notre étude, les références aux liaisons prédictives entre les comportements d'attachement en contexte familial ou clinique, et dans d'autres périodes de vie, nous amènent à mieux situer notre questionnement. Si des stratégies d'attachement sécure versus insécure ont des effets sur les niveaux des habiletés sociales, alors qu'en est-il des liens entre les comportements d'attachement sécure versus insécure et leurs manifestations comportementales lors des premières années de scolarisation en maternelle ? Or, ce domaine est encore peu étudié par la théorie de l'attachement. Des auteurs estiment que l'influence de la dynamique relationnelle au sein de la famille et les patrons interactifs avec les enseignants sont des processus explicatifs sous-estimés par la théorie de l'attachement » (Moss, Saint-Laurent, Humbert & Cyr dans Raufast & Raufast, 2011).

Dans cette perspective, la question des comportements d'attachement dans la relation enseignant-élève mérite donc d'être posée pour tenter de comprendre son impact sur les émotions des élèves. Plus précisément, nous tenterons de mettre en évidence le lien entre la relation de l'enseignant avec ses élèves et la régulation des émotions. Ainsi, nous pouvons établir l'hypothèse générale suivante : ***la qualité de la relation enseignant-élève influence la régulation des émotions.***

III. MÉTHODOLOGIE

1. Population

Notre étude porte sur un échantillon de 43 élèves de deux classes de grande section.

Classe 1

La première classe fait partie d'une école rurale classée réseau d'éducation prioritaire (REP) dans les Landes (40), où le niveau social des parents d'élèves est majoritairement défavorisé. Il s'agit d'une classe de grande section (GS) composée de 22 élèves dont 12 filles et 10 garçons entre 5 et 6 ans. L'enseignante est une femme de 38 ans, en poste depuis 12 ans. Les profils des élèves sont divers : cinq enfants ont des parents séparés, trois enfants sont allophones... Concernant les besoins particuliers, aucun élève n'est en reconnaissance de handicap. Néanmoins, un élève est en bilan CMP (centre médico-psycho-pédagogique) pour violences envers ses camarades, rébellion face aux parents et difficultés scolaires. L'enseignante a également dû faire appel au RASED pour trois élèves. Une enseignante spécialisée interviendra donc en période 5. L'enseignante et l'Atsem travaillent ensemble depuis 7 ans : leur entente et la qualité de leur binôme sont pour l'enseignante des facteurs essentiels afin de garantir un bon fonctionnement de la classe. Avec l'intervention d'une enseignante surnuméraire, les élèves ont particulièrement travaillé sur les émotions en petite et moyenne section dans le cadre de projet de classe.

L'école accueille environ 190 élèves répartis en cycle 1 et 2. Le cycle 1 accueille une centaine d'élèves dans cinq classes dont une classe pour les tout-petits âges de deux ans avec le dispositif « plus de maitres que de classes ». Le cycle 2 accueille environ 90 élèves et comporte six classes avec CP et CE1 dédoublés. Il y règne une très bonne ambiance grâce à la cohésion d'équipe et le travail en collaboration pour mettre en place divers projets.

Classe 2

La deuxième classe fait partie d'une petite école de quatre classes en banlieue parisienne plutôt aisée. Les profils sont variés et le niveau global plutôt moyen/élevé. Il s'agit d'une classe de moyenne (MS) et grande section (GS) qui accueille 28 élèves répartis comme suit : 7 MS (4 filles et 3 garçons) et 21 GS (12 garçons et 9 filles entre 5 et 6 ans). L'ambiance de la classe est sereine : il n'y pas de profil perturbateur et le groupe classe est soudé, autant entre grands qu'entre moyens et moyens/grands. L'étude ne portera que sur les élèves de grande section. L'enseignante, qui travaille à mi-temps, est une femme de 33 ans en poste depuis 2 ans. Avec l'aide de l'ATSEM, différents projets sont mis en place à chaque période. Les émotions ne font pas partie de ces projets à part entière mais la communication tient une place importante dans la classe afin de favoriser l'autonomie des élèves tant dans la gestion du travail que dans l'organisation et la gestion de leurs émotions.

Élèves			
Sexe	Nombre		Fréquence
	Garçons = 22		51,16 %
	Fille = 21		48,85%
Age	Minimum/maximum	Moyenne	Écart-type
	5/6	5,5	0,71
Enseignantes			
Sexe	Femmes = 2		100%
Age	Minimum/maximum	Moyenne	Écart-type
	33/38	35,5	3,54
Nombre d'années d'activité	Minimum/maximum	Moyenne	Écart-type
	2/12	7	7,07

Tableau 1 : caractéristiques de l'échantillon

2. Opérationnalisation des variables

Notre plan d'analyse se décline de la manière suivante :

Variable indépendante

Qualité de la relation enseignant-élève (REE) à deux modalités : sécurisée vs insécurisée.

Variable dépendante

Régulation émotionnelle via deux indicateurs : régulation et dysrégulation émotionnelle.

Notre première hypothèse opérationnelle est la suivante : lorsque la REE est insécurisée, les enfants régulent moins bien leurs émotions que lorsque la REE est sécurisée.

Notre deuxième hypothèse opérationnelle est la suivante : lorsque la REE est insécurisée, les enfants présentent une dysrégulation des émotions plus importante que lorsque la REE est sécurisée.

Critères d'exclusion

Afin de limiter les biais liés à l'âge des enfants, nous avons limité notre étude à des élèves de grande section.

3. Matériel

La mesure de la qualité du lien d'attachement (PCA-P)

Le questionnaire Perception des Comportements d'Attachement à l'âge préscolaire – version Professeurs des écoles (PCA-P) est la version francophone validée par Violon et al. (2017) du questionnaire PCV-P créé par Diaz et al. (2004). Ce questionnaire, composé de 28 items que le professeur remplit, permet d'évaluer grâce à une échelle de Likert en 5 points la ressemblance entre les comportements décrits et ceux de l'enfant observés au quotidien à l'école maternelle. Les items du PCA-P sont scindés en deux dimensions :

- **Capacité d'Autorégulation Émotionnelle (ARE)** : 16 items (1 ; 3 ; 5 ; 7 ; 8 ; 10 ; 12 ; 13 ; 15 ; 17 ; 19 ; 20 ; 22 ; 24 ; 26 ; 28)

- **Comportements de Base sécurisée (CBS)** : 12 items (2 ; 4 ; 6 ; 9 ; 11 ; 14 ; 16 ; 18 ; 21 ; 23 ; 25 ; 27)

Cotation : les items sont cotés 1. « Totalemment différent » ; 2. « Différent » ; 3. « Un peu différent » ; 4. « Ressemblant » ; 5. « Totalemment ressemblant ». Les 8 items suivants sont en cotation inversée : 4 ; 6 ; 7 ; 11 ; 14 ; 16 ; 25 ; 28.

Un score élevé dans la dimension CBS signifie que l'enfant utilise son professeur comme point de repère lors de son exploration et comme réconfort émotionnel en cas de détresse. Un score élevé dans l'échelle ARE dénote une bonne capacité de l'enfant à réguler ses propres comportements et émotions face à une difficulté. Ainsi, plus le score de l'enfant est élevé pour chacune des dimensions et pour l'échelle totale, plus l'attachement semble sécurisé.

La mesure de régulation émotionnelle (ERC)

L'inventaire de régulation émotionnelle est la version française validée par Nader-Grosbois et Mazzone (2015) de l'Emotion Regulation Checklist (ERC), créé par Schields et Chicchetti (1997). Ce questionnaire de 24 items, applicable aux enfants de 3 à 12 ans avec ou sans troubles de développement, permet de mesurer la perception d'adultes proches des enfants envers leurs capacités à réguler leurs émotions en vie quotidienne. Pouvant être complétés par des enseignants, des parents, ou autres référents de l'enfant, l'ERC propose 24 items de comportements concernant les réponses et réactions émotionnelles de joie, de colère, d'empathie à l'égard des pairs et des adultes, de comportements émis en cas de frustration, de transitions d'activité. Ainsi, il mesure :

- la « **régulation émotionnelle** » de l'enfant par l'intensité, la valence et la flexibilité de l'expression d'émotions positives et négatives : 13 items (2 ; 6 ; 8 ; 10 ; 12 ; 13 ; 16 ; 17 ; 18 ; 19 ; 20 ; 22 ; 24)

- la « **dysrégulation émotionnelle** » qui correspond à la labilité de l'humeur, la négativité de l'expression des émotions positives et négatives ou leur inadéquation (Nader-Grosbois ; Mazzone, 2015) : 11 items (1 ; 3 ; 4 ; 5 ; 7 ; 9 ; 11 ; 14 ; 15 ; 21 ; 23).

Pour chaque item, une échelle de Likert en 4 points permet de nuancer le degré de ressemblance avec les comportements des élèves observés : 1. « Jamais » ; 2. « Parfois » ; 3. « Souvent » ; 4. « Toujours ». Plus le score en régulation émotionnelle est élevé, plus l'enfant régule ses émotions ; plus le score en dysrégulation émotionnelle est élevé, plus l'enfant montre des difficultés à réguler ses émotions. Un score global de régulation émotionnelle, le score composite, est également obtenu en additionnant les scores de la mesure de la régulation émotionnelle avec les scores inversés de la mesure de la négativité des émotions.

4. Procédure

Pour notre étude, le questionnaire PCA-P et l'inventaire de régulation émotionnelle doivent être remplis par des enseignantes de maternelle de même niveau de classe. Une enseignante de grande section a rapidement accepté de participer. Cependant, la lourdeur de la tâche demandée par les questionnaires a été un obstacle dans le recrutement d'autres participants. Une enseignante de grande section a toutefois répondu à l'appel. À la suite de nombreux échanges durant lesquels l'objet de l'étude a été présenté, les deux questionnaires ont été envoyés par mail aux enseignantes participantes. Elles ont rempli les questionnaires pour chacun de leurs élèves, soit respectivement 44 et 42 questionnaires au total, puis les ont retournés environ deux semaines plus tard. À la fin de la recherche, les résultats seront transmis aux deux enseignantes.

IV. RÉSULTATS

Ce chapitre expose les résultats de notre recherche concernant les 43 élèves de grande section évalués par leurs enseignantes. L'analyse de ces résultats permettra de tester notre

hypothèse générale selon laquelle la qualité de la relation enseignant-élève influence la régulation des émotions.

1. Analyse descriptive

1.1. Qualité de la REE

Dans un premier temps, afin de classer les sujets selon la qualité du lien d'attachement (qui définit dans cette étude la qualité de la REE), nous avons utilisé des mesures de tendance centrale grâce à des moyennes. Nous avons fait correspondre la qualité de la REE (variable dépendante) au score de sécurité de l'attachement obtenue au PCA-P. Nous considérons que les sujets dont le lien d'attachement est insécure sont les élèves ayant obtenu un score de sécurité de l'attachement inférieur à la moyenne de référence. Cette moyenne a été calculée en prenant en compte le score minimum (28) et le score maximum (140) qu'il est possible d'atteindre avec le PCA-P. Ainsi pour le reste de l'étude, nous considérons qu'un élève ayant obtenu un score supérieur à 84 a un attachement sécuritaire à son enseignante et que par conséquent, la REE est sécuritaire. À l'inverse, un score inférieur à 84 révèle un attachement insécure. Le recueil de données nous a permis de catégoriser les élèves en deux groupes selon leur attachement : élèves à l'attachement sécuritaire vs élèves à l'attachement insécure.

• Scores de l'attachement

Notre population est constituée de deux classes.

	Moyenne	Écart-type
Classe 1	108,2	17,42
Classe 2	97,5	12,71
Population totale	102,2	16,07

Tableau 1 : moyennes des classes

D'après le tableau 1, les élèves de la classe 1 ont une moyenne supérieure à la moyenne de la population totale (108,2) avec un écart-type important de 17,42, tandis que les élèves de la classe 2 ont une moyenne inférieure à cette population (97,5). Toutefois, la moyenne de la classe 2 reste supérieure à la moyenne de référence. Nous remarquons que l'hétérogénéité, bien qu'élevée, est moins forte dans cette classe avec un écart-type de 12,71. Les élèves des deux

classes ont de manière générale un score d’attachement supérieur à la moyenne de référence (84), avec une moyenne de 102,2. Ils constituent une population très hétérogène au niveau de leur attachement à l’enseignante avec un écart-type de 16,07.

- *Catégorisation en fonction du type d’attachement*

Nous avons ensuite effectué une répartition des élèves selon la qualité de l’attachement, définie par la modalité « sécurisée » ou « insécurisée », par rapport à la moyenne de référence (84).

	Modalité de la REE					
	Sécurisée (> 84)			Insécurisée (< 84)		
	N(%)	Moyenne	Écart-type	N(%)	Moyenne	Écart-type
Classe 1	20 (90,91)	110,75	16,8	2 (9,09)	83	0
Classe 2	18 (85,71)	100,50	11,03	3 (14,29)	79,33	2,52
Total	38 (88,38)	105,89	14,74	5 (11,62)	80,8	2,68

Tableau 2 : répartition des élèves selon la qualité de la REE

Le tableau 2 montre que 38 élèves sur 43 ont obtenu des scores supérieurs à la moyenne de référence, avec une moyenne de 105,89 et un écart-type de 14,74. En revanche, 5 élèves sur 43 ont obtenu des scores inférieurs à la moyenne, avec une moyenne de 80,8 et un écart-type modéré de 2,68.

1.2 Capacité de régulation émotionnelle

Nous considérons qu’un score de régulation émotionnelle inférieur à la moyenne (27,5) indique que le sujet régule difficilement ses émotions, et que la dysrégulation émotionnelle est élevée lorsque le score est supérieur à la moyenne (32,5). Ces moyennes ont été calculées en prenant en compte les scores minimums et les scores maximums qu’il est possible d’atteindre avec l’ERC pour chacun des deux indicateurs. À partir des résultats précédents, nous avons réparti les élèves afin d’analyser leur compétence de régulation émotionnelle dans un premier temps, puis leur degré de négativité/labilité (dysrégulation émotionnelle) dans un deuxième temps.

• **Indicateur 1 : régulation émotionnelle**

	N(%)	Moyenne	Écart-type
Élèves sécures	38 (88,38)	30,87	3,15
Élèves insécures	5 (11,62)	26,80	3,11
Total	43	30,40	3,37

Tableau 3 : scores de régulation émotionnelle en fonction du type d'attachement

Le tableau 3 montre que les élèves pour qui la qualité de la REE s'est révélée sécure ont une moyenne supérieure aux élèves dont la qualité de la REE est considérée comme insécure. En effet, cette moyenne s'élève à 30,87 avec contre 26,80 avec des écarts-types modérés de 3,15 et 3,11. De plus, nous constatons que la moyenne des élèves à l'attachement insécure est inférieure à la moyenne de référence alors que celle des élèves à l'attachement sécure est supérieure avec un écart-type modéré de 3,37.

• **Indicateur 2 : dysrégulation émotionnelle**

	N(%)	Moyenne	Écart-type
Élèves sécures	38 (88,38)	17,58	4,29
Élèves insécures	5 (11,62)	25,40	10,88
Total	43	18,49	5,82

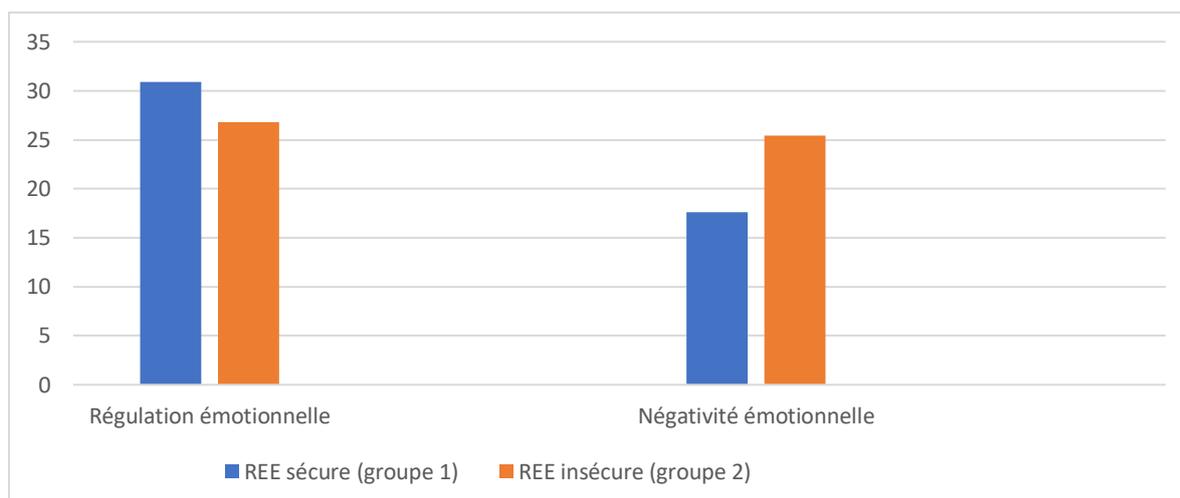
Tableau 4 : degré de dysrégulation émotionnelle en fonction du type d'attachement

Le tableau 4 montre que les élèves pour qui la qualité de la REE s'est révélée sécure ont une moyenne inférieure aux élèves dont la qualité de la REE est considérée comme insécure. En effet, cette moyenne s'élève à 17,58 avec un écart-type de 4,29, contre un moyenne 25,40 avec un écart-type conséquent de 10,88. Toutefois, les moyennes des deux groupes restent inférieures à la moyenne de référence (32,5) avec un écart-type de 5,82.

1.3 Synthèse des résultats

	VD Régulation des émotions					
	Score de régulation émotionnelle		Score de négativité émotionnelle		Score brut composite	
VI Qualité REE	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type
REE sécure	30,87	3,15	17,58	4,29	77,03	5,84
REE insécure	26,8	3,11	25,4	10,88	59,2	7,60

Tableau 4 : synthèse des résultats



Graphique 1 : représentation graphique des moyennes

Le graphique 1 permet de visualiser l'ensemble des résultats mettant en évidence la différence des moyennes entre les 2 groupes d'élèves. Ainsi lorsque la REE est insécure, les enfants ont une moyenne plus basse en régulation émotionnelle et une moyenne plus haute en dysrégulation émotionnelle que lorsque la qualité de la REE est sécurée. Toutefois, l'écart-type élevé présenté dans le tableau 4 (10,88) suggère un écart important entre les moyennes des élèves, ce qui fausse les résultats (cf. scores annexes 7 et 8) : en effet, parmi les élèves dont la qualité de l'attachement est considérée comme non sécurée, seulement 40 % d'entre eux sont enclins à une dysrégulation émotionnelle avec des scores très élevés, supérieurs à la moyenne. La majorité des élèves à l'attachement insécure ont donc un score inférieur à la moyenne, avec des scores très faibles proches du score minimum, ce qui explique l'écart-type élevé.

Cette analyse descriptive nous mène à une discussion réflexive afin de valider ou invalider nos hypothèses.

V. DISCUSSION

Ce chapitre consiste à mettre en lumière nos résultats en regard du cadre théorique proposé au préalable dans ce travail. En premier lieu, nous proposeront une interprétation des principaux résultats. Par la suite, les limites et les forces de la présente étude seront expliquées, pour finalement envisager des pistes de recherches futures et formuler des suggestions pour favoriser la relation enseignant-élève dans la perspective de l'attachement et des émotions.

1. Principaux résultats

L'objectif de notre travail de recherche était de vérifier si la qualité de la relation enseignant-élève, définie par le lien d'attachement de l'élève à son enseignant, exerçait une influence sur la régulation émotionnelle des élèves. Rappelons que pour notre étude, nous avons considéré qu'une REE de qualité repose sur le lien d'attachement de l'enfant à son enseignante, évalué par les enseignantes elles-mêmes.

Nos résultats montrent que les élèves ayant un attachement insécure à leur enseignante semblent avoir une compétence émotionnelle plus fragile que les autres et se laissent plus facilement envahir par leurs émotions à l'égard des pairs mais aussi à l'égard de l'enseignante, qui n'est pas nécessairement considérée comme point de repère et source de réconfort. L'enfant peut être alors moins joyeux, plus colérique, il peut éprouver moins d'empathie ou des émotions inappropriées dans des situations du quotidien à l'école. À l'inverse, les élèves dont le lien d'attachement est de qualité maîtrise mieux leurs émotions négatives et positives. Ces résultats nous permettent d'affirmer que les comportements de régulation émotionnelle, tout comme dans la relation mère-enfant étudiée par Nachmias, Gunnar, Mangelsdorf, Parritz et Buss (1996), se manifestent de manière différente selon le style l'attachement.

1.1 Qualité de la REE et régulation émotionnelle

Dans un premier temps, nous avons émis l'hypothèse que « lorsque la REE est insécure, les enfants régulent moins bien leurs émotions que lorsque la REE est sécure ». Il s'agissait d'évaluer la compétence émotionnelle des enfants grâce à des indicateurs portant sur l'intensité, la valence et la flexibilité de l'expression d'émotions positives et négatives. Or, les résultats montrent que les élèves ayant un attachement considéré comme insécure à leur enseignante ont obtenu de moins bons résultats que les élèves ayant un attachement considéré comme sécure. **Notre première hypothèse est donc confirmée.** Ces résultats sont toutefois à nuancer car quelques élèves à l'attachement sécure ont obtenu un score similaire aux élèves à l'attachement insécure, indiquant qu'ils présentent des difficultés de régulation émotionnelle malgré un lien sécure. Nous y reviendrons dans une analyse plus fine.

D'après l'évaluation des enseignantes, les élèves à l'attachement insécure vont moins bien réagir aux transitions d'activités, en étant davantage anxieux, en détresse, ou à l'inverse, ne

sauront pas moduler leur excitation. Ils auront également tendance à se remettre difficilement d'une contrariété et auront des difficultés à tolérer un délai de réponse à un besoin. Ces résultats sont appuyés par ceux de Pierrehumbert (2002), pour qui les personnes présentant un attachement insécuré et plus précisément insécuré-ambivalent se laisseront plus facilement envahir par leurs émotions et ne seront pas stables dans leurs mécanismes de régulation émotionnelle. À l'inverse, les élèves à l'attachement insécuré manifestent des réactions positives en présence des camarades ou de l'enseignante, et ne réagissent pas négativement (colère) lorsque des limites leurs sont imposées. Ainsi, ce sont des enfants qui montrent moins de colère et ne pleurent pas systématiquement dans une situation frustrante, ce qui converge avec les résultats de Konchanska (2001). La qualité de leur relation à l'enseignante favoriserait une diminution des manifestations de colère ce qui confirme les résultats de Galland & Phillipot (2005). Les élèves à l'attachement sécuré présentent donc une régulation maîtrisée des émotions en termes de valence et de flexibilité avec une moyenne générale supérieure à la moyenne de référence, démontrant un bon équilibre d'activation et de désactivation de leur émotions, tout comme le démontrent Pierrehumbert (2002). De plus, d'après nos résultats, plus la qualité de la REE est sécuré, plus les enfants sont capables de dire à l'enseignante s'ils se sentent tristes, fâchés ou apeurés. Ils ont donc moins recours à des comportements d'autoréconfort en privilégiant une stratégie orientée vers l'enseignante, comme le montre l'étude de Diener & al (2002). Ils auraient alors des habiletés plus acquises et plus développées dans l'expression de leurs besoins, la reconnaissance et la communication de leurs émotions, favorisées par la proximité et le lien de confiance avec l'enseignante qui est pour eux une source de réconfort. Ces résultats corroborent donc avec ceux de Bratherton (1993), Goldberg (2000), Buyse & al. (2011), et Baker (2006). Au contraire, les élèves à l'attachement considéré insécuré semblent être plus distants avec l'enseignante quand il s'agit d'exprimer un besoin. Nous pouvons nous interroger sur l'acquisition de leur compétence émotionnelle et la compétence narrative, vu la tranche d'âge, mais nous pouvons penser aussi qu'ils se coupent de leurs émotions, ou qu'ils utilisent davantage de comportements d'autorégulation, s'orientant moins vers l'enseignante. Ce constat converge avec celui de Goldberg (2000), Pierrehumbert (2002) et Geddes (2006) à propos de l'attachement insécuré-évitant.

Ces premiers résultats nous permettent d'affirmer que la sécurité d'attachement favorise le développement des habiletés de régulation émotionnelle (Konchanska, 2001 ; Nachmias, Gunnar, Mangelsdorf, Parritz & Buss, 1996 ;).

1.2 Qualité de la REE et dysrégulation émotionnelle

Dans un second temps, nous avons émis l'hypothèse que « lorsque la REE est insécure, la dysrégulation des émotions est plus importante chez les enfants que lorsque la REE est sécurisée ». Il s'agissait d'évaluer cette dysrégulation grâce à des indicateurs concernant la labilité de l'humeur, la négativité de l'expression des émotions positives et négatives ou leur inadéquation. La moyenne générale obtenue par les élèves ayant un attachement considéré comme insécure à leur enseignante est effectivement plus élevée que les enfants ayant un attachement considéré comme sécurisée. **Notre deuxième hypothèse est donc confirmée.** Toutefois, la moyenne des élèves à l'attachement insécure reste inférieure à la moyenne de référence, ce qui laisse supposer qu'une dysrégulation émotionnelle reste rare : seuls 2 élèves sont concernés. Cette moyenne est donc faussée par une grande disparité des résultats démontrée par un écart-type important. Cela ne reflète pas les scores au cas par cas.

En effet, nous supposons que tous les élèves à l'attachement insécure obtiendraient une moyenne supérieure à la moyenne de référence, dénotant une dysrégulation émotionnelle attendue. Les élèves de notre étude concernés par cette dysrégulation sont effectivement des enfants sujets à de grandes variations d'humeur : leur comportement en classe est difficile à prévoir, passant rapidement d'une humeur positive à une humeur négative. Ces résultats sont confirmés par ceux de Pierrehumbert (2002) qui montrent que les personnes présentant un attachement insécure, et plus précisément insécure-désorganisé, ne sont pas stables dans leurs mécanismes de régulation émotionnelle. Ces enfants ont également tendance à être turbulents, exubérants, très énergiques, et régulièrement enclins à des crises de colère. Ces résultats sont soutenus par ceux de Konchanska (2001) montrant que les enfants ayant un attachement insécure sont davantage sujets à des crises de colère et montrent un taux plus élevé d'émotions négatives que les enfants ayant une relation sécurisée. Nous pouvons penser que ce sont des enfants à l'attachement insécure-ambivalent qui exagèrent leurs comportements visant à obtenir du réconfort, comme le révèlent les études de Goldberg (2000) et Pierrehumbert (2002). Corroborant avec l'étude de Goldberg (2000), ces élèves manifestent également moins d'affects positifs dans différentes procédures provoquant ces émotions, comme lorsque d'autres enfants les abordent de façon neutre ou positive. Ils ont tendance également à prendre du plaisir dans la détresse des autres. Ces élèves au tempérament difficile pourraient venir restreindre la mentalisation de l'enseignante à leur égard, comme le suggèrent Sharp & Fonagy (2008) dans la dyade parent-enfant, entraînant une prédisposition à recevoir un moins bon support pour

comprendre leurs propres états mentaux et ceux des autres. À l'inverse, les élèves à l'attachement sécure témoignent de l'empathie et des expressions affectives bien adaptées au contexte, ce qui traduit une bonne régulation des émotions. Ces résultats convergent avec ceux de Shields & Cicchetti (1998). Cela témoigne d'une certaine conscience et donc d'une compréhension de leurs émotions et celles des autres comme le montrent les études de Bratherton (1998) et Gross (2013). En étant tolérants et respectueux envers eux-mêmes et les autres, ces élèves démontrent qu'ils sont capables d'avoir des relations émotionnelles saines. Ainsi, ils sont plus performants dans les situations sociales en contexte scolaire.

De manière plus générale, ces résultats permettent de constater que la relation enseignant-élève peut avoir des répercussions sur la compétence émotionnelle des élèves et que les stratégies d'attachement sécure versus insécure ont des effets sur les niveaux des habiletés sociales à l'école, comme l'ont démontré Perry (2002), Galland & Phillipot (2005) ou encore Raufast & Raufast (2011).

Cependant, certains résultats nous amènent à une analyse plus fine.

Tout d'abord, nous avons vu que quelques élèves dont l'attachement à l'enseignante est sécure ont malgré tout obtenu un score de régulation émotionnelle inférieur à la moyenne de référence. Cela confirme que des facteurs autres que la REE influencent l'acquisition de la compétence émotionnelle. Ici, il ne s'agirait pas de l'âge, lié au développement cérébral, car les élèves concernées ne font pas partie des plus jeunes (cf. annexe 1), ce qui aurait pu expliquer ces difficultés de régulation des émotions (Schore, 1994). Par contre, il s'avère que ces élèves sont des filles, ce qui pourrait être un facteur important à considérer.

Ensuite, seuls 40 % des élèves à l'attachement insécure sont concernés par une dysrégulation supérieure à la moyenne. La majorité des élèves de ce groupe n'y sont finalement pas enclins, obtenant même une moyenne inférieure à la plupart des élèves à l'attachement sécure. Pour autant, ces mêmes élèves, dont la labilité/négativité est faible, obtiennent de moins bons résultats en régulation émotionnelle. D'autre part, les élèves manifestant un fort degré de labilité/négativité obtiennent pourtant des scores de régulation émotionnelle supérieur à la moyenne. Se pose alors la question du style d'attachement insécure sur la régulation des émotions : les différences de comportements seraient liées au style d'attachement insécure ambivalent, désorganisé ou évitant. Pour expliquer ces comportements, nous pouvons penser que les élèves répètent avec l'enseignant et leurs pairs les schémas de comportements sociaux expérimentés avec leurs figures d'attachement, hautement prédictifs de leur comportement à

l'école (Bowlby, 1978). En effet, suite aux échanges avec les enseignantes, il s'avère que les élèves ayant obtenu des scores montrant un fort degré de labilité/négativité font partie de familles particulièrement défavorisées au sein desquelles les relations peuvent être fragiles avec des figures parentales plus ou moins stables. Ces élèves font partie de la classe 1, située en REP, ce qui explique le contexte difficile. En revanche, la bonne capacité de régulation émotionnelle de ces élèves pourrait s'expliquer par le fait qu'ils travaillent sur le thème des émotions depuis la petite section, 3 années dont 2 avec la même maîtresse, développant ainsi des habilités dans la connaissance et l'expression de celles-ci et probablement un lien de confiance plus fort qui explique un lien d'attachement plus important que dans la classe 2. Cela va dans le sens des études de Buyse & al. (2011), qui établissent un lien entre REE sécurisée et trajectoire développementale émotionnelle. Concernant les élèves ayant des difficultés à réguler leurs émotions mais dont la moyenne de dysrégulation est inférieure à la moyenne de référence, leurs scores démontrent un profil plutôt évitant, confirmé par l'enseignante. En effet, ces élèves discrets sont de bons élèves mais ils ne sont ni dans l'affectif, ni en demande d'aide ou d'attention. Cela pourrait s'expliquer par le fait qu'ils disposent d'un potentiel cognitif suffisant favorisé par un cadre familial propice, préférant les tâches scolaires de façon à se protéger des émotions qu'ils peuvent rencontrer, ou encore pour répondre aux exigences des parents en termes de réussite (Geddes, 2006).

2. Limites et perspectives

La présente étude comporte néanmoins plusieurs limites qu'il est nécessaire de soulever. Tout d'abord, la constitution de l'échantillon, qui passe par le recrutement d'enseignants de maternelle de même niveau acceptant de participer à l'étude, constitue un grand défi. Ainsi, même s'il est comparable à certaines études précédentes, notre échantillon demeure petit. De plus, la plupart des élèves de notre étude (88,38%) s'avère avoir un attachement sécurisé à leur enseignante avec une moyenne par classe bien supérieure à la moyenne de référence. Cette sécurité de l'attachement découle d'une relation positive de qualité caractérisée par un lien affectif et chaleureux, une véritable proximité affective (Webb & Neuharth-Pritchett, 2011). Ainsi, seulement 11,32% des élèves présentent un attachement insécurisé, avec des scores plus ou moins proches de la moyenne de référence. L'échantillon concernant ce profil d'enfants est donc encore plus limité. La puissance statistique de notre étude en est affectée et il devient

difficile de généraliser nos résultats. Une étude de plus grande envergure serait plus probante, comprenant un échantillon plus large d'élèves mais aussi des REE plus variées incluant des REE dans lesquelles la proximité affective est faible.

Concernant ces moyennes, nous avons procédé à un classement très binaire selon les scores : sécure/insécure pour la REE, régulation/dysrégulation pour la compétence émotionnelle. Mais qu'en est-il des enfants qui obtiennent des moyennes proches des moyennes de référence ? En effet, classer les enfants ainsi semble réducteur pour définir un profil de manière pertinente.

Par ailleurs, afin de contrer le plus possible d'éventuels biais liés aux enseignants qui évaluent le lien d'attachement de l'enfant, il serait approprié de varier les méthodes d'évaluation en incluant les enfants eux-mêmes sur leur propre perception d'attachement. Notre étude mettant en lumière différents comportements selon les types d'attachement insécure, la procédure des « Cartes pour le complètement d'histoires » (CCH) issue de la technique originale des « histoires d'attachement à compléter » (« Attachment Story Completion Task », ASCT : Bretherton & Ridgeway, 1990) s'avérerait intéressante. L'avantage de cette procédure repose sur la prise en compte de tous les types d'attachement en opérationnalisant la notion de modèles internes opérants qui s'appuie sur les narratifs d'attachement produits par les enfants. Aussi, transposer cette étude à des niveaux de classes supérieurs semblerait intéressant, notamment pour vérifier une possible généralisation des résultats à d'autres populations.

La classe n'étant pas est le seul niveau d'analyse pertinent, les analyses présentées gagneraient sans doute à être étendues. Ainsi, l'inclusion d'autres variables pourrait expliquer les différences entre les deux groupes d'élèves mais également entre les classes. Certaines de ces variables sont inhérentes à l'enseignant évaluateur telles que sa subjectivité et sa sensibilité, son expérience ou encore son propre style d'attachement ; d'autres sont inhérentes à l'enfants telles que l'âge, le tempérament, le cadre familial, ou, comme le révèlent nos résultats, le sexe. Enfin, il serait intéressant de considérer le contexte socio-économique dans lequel se situe l'école et les familles. Tous ces paramètres pourraient donc faire l'objet d'études comparatives qui permettraient une analyse plus fine. En effet, nos résultats révèlent que les élèves ayant les meilleurs score d'attachement font partie de la classe 1, et les élèves ayant les scores les plus bas font partie de la classe 2. Cela pourrait avoir un lien avec le style d'attachement entre la mère et l'enfant, qu'une étude considérant lien d'attachement à la mère versus lien d'attachement à l'enseignant pourrait confirmer. Il est établi effectivement qu'un élève ayant un attachement insécure avec une figure parentale pourra utiliser une autre relation plus sécure, ici la REE, grâce à laquelle l'enseignant peut devenir une figure d'attachement importante pour

les jeunes élèves (Desrochers & Mercier, 2011; Leblanc, 2007; Moss, 2005 ; Pianta & Stuhlman, 2004). Il serait alors intéressant de comparer les deux relations établies entre l'enfant et sa figure d'attachement principale (le parent), et secondaire (l'enseignant).

CONCLUSION

Notre question de départ portait sur le lien entre la relation enseignant-élève en maternelle et la régulation des émotions. Pour y répondre, nous avons émis l'hypothèse selon laquelle la qualité de la REE, basée sur le lien d'attachement des élèves à leur enseignante, influence la régulation des émotions. Les résultats montrent que les élèves à l'attachement insécuré vont moins bien réguler leurs émotions ou vont présenter une dysrégulation émotionnelle plus importante que les élèves ayant un attachement sécurisé. Toutefois, les élèves concernés ne rencontrent pas ces difficultés simultanément : les élèves qui régulent moins bien leurs émotions ont en revanche une dysrégulation émotionnelle faible. À l'inverse, les élèves qui régulent bien leurs émotions ont en revanche une forte dysrégulation émotionnelle traduite par une négativité/labilité importante. Cela s'expliquerait par le type d'attachement insécuré selon s'il est ambivalent, évitant ou désorganisé. D'autre part, d'autres facteurs tels que le sexe de l'élève seraient à considérer car nos résultats montrent que des difficultés de régulation émotionnelle en termes de valence et de flexibilité peuvent apparaître même lorsque l'attachement à l'enseignante est sécurisé.

Les résultats obtenus dans cette étude offrent donc des pistes intéressantes. Tout d'abord, ils viennent appuyer de nombreuses études dans les champs clinique et scolaire grâce à des variables différentes. Ensuite, ils nous éclairent en apportant des éléments de réponse pour l'amélioration de la REE et du bien-être des élèves concernés par des difficultés de régulation émotionnelle. La régulation des émotions est une composante majeure du développement socioémotionnel (Kim-Spoon & al., 2013). Un déficit dans l'acquisition des compétences émotionnelles peut conduire à divers comportements inappropriés et peuvent altérer la performance de l'élève dans les situations sociales qu'offre l'école (Perry, 2002). Nous pouvons alors émettre l'hypothèse qu'il sera nécessaire pour un enseignant de procéder à une évaluation des habiletés de régulation des émotions chez les élèves, particulièrement lorsque l'attachement semble insécuré. L'interaction dyadique permettant la régulation interpersonnelle des émotions (Kobak, & al., 1993 ; Sroufe & Waters, 1977), il sera alors primordial d'apporter aux élèves la

sécurité affective dont ils ont besoin, leur permettant de développer des compétences émotionnelles pour mieux reconnaître leurs émotions et celle des autres, et développer des stratégies de régulation, notamment grâce à la mise en place d'outils d'aide à disposition. Toutes ces préconisations constituent des éléments clés qui pourraient améliorer les pratiques actuelles en faveur d'une relation enseignant-élève de qualité associé à un développement sain chez les élèves.

Bibliographie et ressources

Baker, A. (2006). Contributions of teacher–child relationship to positive school adjustment during elementary school. *Journal of school psychology*

Repéré à : https://www.researchgate.net/publication/222237306_Contributions_of_teacher-child_relationship_to_positive_school_adjustment_during_elementary_school

Berry-Brazelton, T., Greenspan, S. (2007). *Ce dont chaque enfant a besoin - Ses sept besoins incontournables pour grandir, apprendre et s'épanouir*. Éditions Marabout.

Bolter, F. (2017). Les besoins fondamentaux de l'enfant. Une revue bibliographique internationale. *Revue des politiques sociales et familiales* [en ligne], 2017, 124, pp. 105-112.

Repéré à : https://www.persee.fr/doc/caf_2431-4501_2017_num_124_1_3210

Bouchard, C., Frechette N. (2011). *Le développement global de l'enfant de 6 à 12 ans en contextes éducatifs*. Presse de l'Université du Québec. Collection Éducation à la petite enfance.

Cuisinier, F. (2016). Émotions et apprentissages scolaires : quelles pistes pour la formation des enseignants ? *E.N.S Editions, « Recherche & formation »* [en ligne], 2016/1, n°81, pages 9 à 21. Repéré à : <https://www.cairn.info/revue-recherche-et-formation-2016-1-page-9.htm>

Cyrulnik, Boris (2018). Interview. Repérée à :

<https://www.leparisien.fr/laparisienne/actualites/un-enfant-qui-s-epanouit-en-maternelle-est-bien-parti-dans-l-existence-26-03-2018-7630131.php>

Delage, M. (2015). Le système scolaire, les apprentissage et l'attachement : la place de l'enseignant comme base de sécurité. *Médecine & Hygiène, « Thérapie Familiale »* [en ligne], 2015/4 Vol. 36, pages 363 à 376.

Repéré à : <https://www.cairn.info/revue-therapie-familiale-2015-4-page-363.htm>

Dugravier, R. (2015). Origines et concepts de la théorie de l'attachement. *Enfances & Psy* [en ligne], 2015/2, N° 66, pages 14 à 22.

Repéré à : <https://www.cairn.info/revue-enfances-et-psy-2015-2-page-14.htm>

Duriez, N. (2011). Thérapie familiale et troubles de la régulation émotionnelle. *Thérapie Familiale*, vol. 32(1), 41-58. Repéré à : <https://doi.org/10.3917/tf.111.0041>

Espinosa, G. (2003). Chapitre II. L'affectivité, d'un point de vue psychologique, dans le rapport au maître. Dans : , G. Espinosa, *L'affectivité à l'école: L'élève dans ses rapports à l'école, au savoir et au maître* (pp. 27-38). Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France

Florin, A., Guimard P. (2017). Rapport sur la qualité de vie à l'école. Paris, Cnesco

Fortin, L.(2011). Recension des écrits sur la relation enseignant-élève. Chaire de recherche de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke sur la réussite et la persévérance scolaire [en ligne]. Repéré à:

https://www.csrq.ca/fileadmin/user_upload/Page_Accueil/Enseignants/Fenetre_pedagogique/PEPS/Relation-maitre-eleve.pdf

Geddes, H. (2002). *Aider les élèves en difficulté d'apprentissage. L'influence de l'attachement sur le comportement en classe*. De Boeck

Gordon, M., Bayrami, L.(2018). La force des relations positives. Revue Penser, sentir, agir : Valoriser l'enfant durant la moyenne enfance du Ministère de l'éducation de l'Ontario (Canada). Repéré à : http://www.edu.gov.on.ca/gardedenfants/brief_4_power_fr.pdf

Grazzani I. , Ornaghi V., Conte E., Pepe A. (2018). The Relation Between Emotion Understanding and Theory of Mind in Children Aged 3 to 8: The Key Role of Language. *Frontiers in Psychology*.9. DOI: 10.3389/fpsyg.2018.00724.

Repéré à : <https://www.researchgate.net/publication/324755801>

Guegen, C. (2014). *Pour une enfance heureuse : repenser l'éducation à la lumière des dernières découvertes sur le cerveau*. Éditions Pocket.

Guegen, C. (2018). *Heureux d'apprendre à l'école*. Les Arènes, Robert Laffont.

Guedeney, N. (2010). *L'attachement, un lien vital*. Editions Fabert, Collection d'Arrêt/Lecture.

Nachmias, M, Gunnar & al. (1996). Behavioral inhibition and stress reactivity : the moderating role of attachment security. *Child Dev.* 1996 Apr;67(2):508-22. PMID: 8625725.
Repéré à : <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/8625725/>

Pierrehumbert, B. (2003). Attachement et psychopathologie. *Enfance*, 1(1), 74-80.
Repéré à : <https://doi.org/10.3917/enf.551.0074>

Kochanska G, Coy KC, Murray KT. (2001). The development of self-regulation in the first four years of life. *National Library of medicine*. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/11480936/>

Miljkovitch, R. (2014). La théorie de l'attachement. In J. Dayan, G. Andro, & M. Dugnat (Eds.). *Psychologie de la périnatalité et de la parentalité*. Paris : Masson. Repéré à : https://www.researchgate.net/publication/315569938_La_theorie_de_l%27attachement

Minder, M. (2008). Chapitre 3 Les variables affectives. Dans *Champs d'action pédagogique : Une encyclopédie des domaines de l'éducation* (pp. 515-553). Louvain-la-Neuve, Belgique, De Boeck Supérieur.

Moss, E., St-Laurent, D., Dubois-Comtois, K., & Cyr, C. (2005). *Quality of Attachment at School Age: Relations between Child Attachment Behavior, Psychosocial Functioning, and School Performance*. In K. A. Kerns & R. A. Richardson (Eds.), *Attachment in middle childhood* (p. 189–211). The Guilford Press.

Orlova, K. (2015). Émotions et apprentissages scolaires : quand les représentations des enseignants permettent de mieux envisager des pistes de formation. E.N.S Éditions

« Recherche & formation » [en ligne], 2015/2, n°79, pages 27 à 42. Repéré à :

<https://journals.openedition.org/rechercheformation/2435>

Perry, B. (2004). Maltreatment and the developing child : How early childhood experience shapes Child and Culture. *The Margaret McCain Lecture Series*. Repéré à :

<http://www.lfcc.on.ca/mccain/perry.pdf>

Piaget, J., Inhelder B. (1968). *La psychologie de l'enfant*. Presses Universitaires de France. Collection Que sais-je ?

Piaget, J. (1954). Les relations entre l'intelligence et l'affectivité dans le développement de l'enfant. Cours à la Sorbonne, 195 p, Paris, Centre de documentation universitaire. Repéré à :

http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/textes/VE/JP_54_cours_affect.pdf

Pianta, R, Stuhlman, M. (2004). Teacher-Child Relationships and Children's Success in the First Years of School. *School psychology review*.

Repéré à : [https://www.researchgate.net/publication/279559722_Teacher-](https://www.researchgate.net/publication/279559722_Teacher-Child_Relationships_and_Children's_Success_in_the_First_Years_of_School/citations)

[Child Relationships and Children's Success in the First Years of School/citations](https://www.researchgate.net/publication/279559722_Teacher-Child_Relationships_and_Children's_Success_in_the_First_Years_of_School/citations)

Raufast, A., Raufast, L. (2011). Le devenir des comportements d'attachement à l'école primaire ? *Staps*, 93, no. 3, 2011.

Repéré à : <https://www.cairn.info/revue-staps-2011-3-page-87.htm>

Royer, N., Coutu, S. (2010). Se découvrir et s'affirmer à l'école maternelle dans C.Raby et A. Charon, *Intervenir à l'éducation préscolaire pour favoriser le développement global*, Montréal, CEC.

Saarni C. (2011). Développement affectif chez l'enfant. Dans : Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. Lewis M, éd. thème. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* [en ligne]. Repéré à : <http://www.enfant-encyclopedie.com/emotions/selon-experts/developpement-affectif-chez-lenfant>.

Shanklang, R. (2018). La bienveillance : une compétence socio-émotionnelle de l'enseignant au service du bien-être et des apprentissages ? *Questions vives, recherches en éducation* [en ligne], n°29. Repéré à : <https://doi.org/10.4000/questionsvives.3601>

Scheinholz, M. (2011). Emotion Regulation. Dans C. Brown et V. C. Stoffel (dir.), *Occupational therapy in mental health: a vision for participation*. Philadelphia, United States of America: F.A. Davis Company.

Repéré à : <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0164212X.2019.1676863>

Sturgle-Apple, M. L., Davies, P. T., Cichetti, D., & Manning, L. G. (2012). Interparental violence, maternal emotional unavailability and children's cortisol functioning in family contexts. *Developmental psychology*, 48(1), 237–249.

Repéré à : <https://doi.org/10.1037/a0025419>

Virat M. (2014). Thèse ; *Dimension affective de la relation enseignant-élève : effet sur l'adaptation psychosociale des adolescents (motivations, empathie, adaptation scolaire et violence) et rôle déterminant de l'amour compassionnel des enseignants*. Thèse de doctorat, Université Paul Valéry Montpellier 3. Repéré à : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01129076>

ANNEXES

Annexe 1 : tableau récapitulatif des élèves.....	52
Annexe 2 : questionnaire PCA-P	53
Annexe 3 : inventaire de régulation émotionnelle ERC	55
Annexe 4 : PCA-P - Grille de cotation des réponses des élèves	57
Annexe 5 : représentation graphique des scores PCA-P	59
Annexe 6 : ERC - Grille de cotation des réponses des élèves (scores)	60
Annexe 7 : représentation graphique des scores de régulation émotionnelle	61
Annexe 8 : représentation graphique des scores de dysrégulation émotionnelle	61
Annexe 9 : synthèses des scores.....	62
Annexe 10 : tableau de synthèse des scores par classe.....	63
Annexe 11 : classement des élèves selon attachement	64
Annexe 12 : moyennes de régulation/dysrégulation émotionnelle par classe	65
Annexe 13 : autres résultats	65

Annexe 1 : tableau récapitulatif des élèves

Elèves	Sexe	Date de naissance	Age
Classe 1			
AA	F	21/11/15	5 ans 5 mois
AL	M	12/06/15	5 ans 10 mois
AT	F	02/06/15	5 ans 10 mois
CP	F	29/06/15	5 ans 10 mois
CE	M	14/10/15	5 ans 6 mois
ELC	F	16/12/15	5 ans 4 mois
EL	M	11/01/15	6 ans 3 mois
NR	F	07/10/15	5 ans 6 mois
RS	M	25/09/15	5 ans 7 mois
RV	M	27/06/15	5 ans 10 mois
ST	M	30/07/15	5 ans 9 mois
AL	F	19/01/15	6 ans 3 mois
AAP	M	07/01/15	6 ans 3 mois
DA	F	27 /05/15	5 ans 11 mois
IP	F	15/01/15	6 ans 3 mois
LLL	M	02/08/15	5 ans 8 mois
MB	F	10/06/15	5 ans 10 mois
AC	M	07/12/15	5 ans 4 mois
JC	F	30/04/15	6 ans
LR	M	19/03/15	6 ans 1 mois
LB	F	25/07/15	5 ans 9 mois
ME	F	09/03/15	6 ans 1 mois
Classe 2			
A	M	05/10/15	5 ans 6 mois
B	F	07/04/15	6 ans
C	F	21/12/15	5 ans 4 mois
D	M	22/03/15	6 ans 1 mois
E	F	25/08/15	5 ans 8 mois
F	M	26/07/15	5 ans 9 mois
G	M	09/09/15	5 ans 7 mois
H	F	30/09/15	5 ans 7 mois
I	F	28/11/15	5 ans 5 mois
J	F	02/11/15	5 ans 5 mois
K	F	22/11/15	5 ans 5 mois
L	F	27/05/15	5 ans 11 mois
M	M	18/09/15	5 ans 7 mois
N	M	01/05/15	5 ans 11 mois
O	F	22/07/15	5 ans 9 mois
P	M	14/04/15	6 ans
Q	M	19/06/15	5 ans 10 mois
R	M	12/08/15	5 ans 8 mois
S	M	14/09/15	5 ans 7 mois
T	M	01/04/15	6 ans
U	M	14/07/15	5 ans 9 mois

Annexe 2 : questionnaire PCA-P

Élève :	Total Différent	Différent	Un peu différent	Ressemblant	Total ressemblant
1. Lorsque cet(te) élève est affligé(e) ou préoccupé(e), il (elle) accepte que je le (la) réconforte	1	2	3	4	5
2. Cet(te) élève accepte les interdits relatifs à sa sécurité (par ex. ne pas sortir de l'enceinte de l'école, ne pas sauter par-dessus les murs)	1	2	3	4	5
3. Ce(te) élève discute avec moi de ses préoccupations relatives à ses relations avec les autres personnes (par ex. : avec ses camarades)	1	2	3	4	5
4. Cet(te) élève dit des choses pour me blesser	5	4	3	2	1
5. Cet(te) élève montre spontanément des émotions envers moi	1	2	3	4	5
6. Cet(te) élève me cache les mauvaises expériences qu'il (elle) a eues, de peur d'en être tenu(e) pour responsable	5	4	3	2	1
7. Cet(te) élève est froid(e) et indifférent(e) envers moi	5	4	3	2	1
8. Cet(te) élève établit facilement des liens d'amitié avec ses camarades	1	2	3	4	5
9. Cet(te) élève menace de mal se comporter	5	4	3	2	1
10. Lorsqu'il (elle) est confronté(e) à une situation difficile et qu'il (elle) en ressent le besoin, il (elle) cherche de l'aide auprès de moi	1	2	3	4	5
11. Cet(te) élève fait preuve d'hostilité et d'agressivité envers les camarades plus faibles et démunis	5	4	3	2	1
12. Cet(te) élève cherche à obtenir mon approbation lorsqu'il (elle) arrive à faire une chose pour la première fois	1	2	3	4	5
13. Après avoir été effrayé(e) ou affligé(e), il (elle) se calme rapidement en ayant un contact physique avec moi	1	2	3	4	5
14. Cet(te) élève me cache les erreurs et accidents qu'il (elle) a vécu(e)s, de peur que je ne l'aime plus	5	4	3	2	1

15. Cet(te) élève n'a pas peur de faire une chose lorsque je lui dis que c'est sûr ou qu'il n'y a pas de problème	1	2	3	4	5
16. Cet(te) élève aime que l'on le (la) laisse seul(e) lorsqu'il (elle) a des problèmes (par ex. : est triste ou embêté(e))	5	4	3	2	1
17. Cet(te) élève cherche à me voir lorsqu'il (elle) est blessé(e) ou chagriné(e)	1	2	3	4	5
18. Cet(te) élève cherche à résoudre de manière non violente les problèmes avec ses camarades agressifs	1	2	3	4	5
19. Cet(te) élève me confie des situations dans lesquelles il (elle) est exclu(e) par les autres	1	2	3	4	5
20. Lorsque le groupe va se promener dans un lieu pour la première fois, cet(te) élève démontre un intérêt à le découvrir	1	2	3	4	5
21. Cet(te) élève crie sur moi avec rage	1	2	3	4	5
22. Cet(te) élève me demande de l'aide lorsqu'il (elle) est affligé(e) ou a des problèmes	1	2	3	4	5
23. Cet(te) élève est capable de maîtriser ses pulsions lorsque la situation l'exige (par ex. : lorsque j'appelle son attention)	1	2	3	4	5
24. Cet(te) élève aime me raconter des expériences positives ou amusantes qui lui sont arrivées	1	2	3	4	5
25. Cet(te) élève peut rester longtemps fâché(e) contre moi	5	4	3	2	1
26. Lorsque cet(te) élève apprend quelque chose de nouveau, il (elle) se montre curieux(se) d'en apprendre davantage (par ex. : en posant des questions)	1	2	3	4	5
27. Cet(te) élève est capable de maîtriser ses émotions lorsque ceci est nécessaire (par ex. : lorsque les camarades le (la) provoquent)	1	2	3	4	5
28. Cet(te) élève fait preuve d'une grande distance émotionnelle vis-à-vis de ses camarades	5	4	3	2	1

Annexe 3 : inventaire de régulation émotionnelle ERC

Élève :	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
1. Est un enfant joyeux	1	2	3	4
2. A de grandes variations d'humeur (état émotionnel difficile à prévoir car change rapidement d'une humeur positive à une humeur négative)	1	2	3	4
3. Réagit positivement lorsqu'un adulte l'aborde de façon neutre ou amicale	1	2	3	4
4. Réagit bien aux transitions ; ne devient pas fâché, anxieux, en détresse ou trop excité lorsque passe d'un activité à une autre	1	2	3	4
5. Se remet rapidement d'une détresse ou d'une contrariété (par exemple, ne reste pas boudeur, renfrogné, anxieux ou triste)	1	2	3	4
6. Se fâche facilement ou est facilement frustré	1	2	3	4
7. Réagit positivement lorsqu'un enfant l'aborde de façon neutre ou amicale	1	2	3	4
8. Est enclin à faire des crises ou des accès de colère	1	2	3	4
9. Est capable de tolérer un délai dans la réponse à ses besoins	1	2	3	4
10. Prend plaisir dans la détresse des autres (par exemple, rit quand un autre enfant se blesse ou est puni, semble prendre plaisir à agacer les autres enfants)	1	2	3	4
11. Peut moduler son excitation (par exemple, n'est pas surexcité dans des situations de jeu intense)	1	2	3	4
12. Pleurniche et s'accroche à l'adulte	1	2	3	4
13. Est enclin à avoir des manifestations turbulentes d'énergie et d'exubérance	1	2	3	4
14. Réagit avec colère aux limites imposées par l'adulte	1	2	3	4

15. Est capable de dire qu'il se sent triste, fâché ou apeuré	1	2	3	4
16. Semble triste ou indifférent (apathique)	1	2	3	4
17. Est trop exubérant (excité/énergique) lorsqu'il approche les autres pour jouer	1	2	3	4
18. Affiche peu d'expression affective (ne montre pas beaucoup d'émotions lors de situation propice à une émotion, semble absent émotionnellement)	1	2	3	4
19. Réagit négativement lorsqu'un enfant l'aborde de façon neutre ou amicale (par exemple, peut parler d'un ton de voix agressif ou apeuré)	1	2	3	4
20. Est impulsif (ne se contrôle pas)	1	2	3	4
21. Est empathique envers les autres, se montre attentionnée lorsque les autres sont contrariés ou en détresse	1	2	3	4
22. Montre de l'exubérance (énergie/excitation) que les autres trouvent envahissante ou dérangeante	1	2	3	4
23. Montre des émotions négatives appropriées (colère, peur, détresse) en réponse à des actes hostiles, agressifs et intrusifs des autres	1	2	3	4
24. Montre des émotions négatives lorsqu'il approche les autres pour jouer	1	2	3	4

Annexe 4 : PCA-P - Grille de cotation des réponses des élèves

Classe 1

Elèves	AA	AL	AT	CP	CE	ELC	EL	NR	RS	RV	ST	AL	AAP	DA	IP	LLL	MB	AC	JC	LR	LB	ME
item1	2	5	5	5	3	5	2	3	3	4	3	4	3	4	5	5	5	5	4	4	5	5
item2	3	5	4	2	4	3	5	5	4	5	2	4	4	3	5	3	5	2	5	4	3	5
item3	2	5	4	5	3	5	1	4	2	4	2	4	3	4	5	4	5	2	3	3	5	5
item4	5	5	5	3	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5
item5	2	5	4	5	3	5	2	3	3	5	3	4	3	5	5	4	5	5	4	3	5	5
item6	2	3	3	2	3	1	4	3	2	4	5	4	4	2	5	3	5	2	5	4	3	5
item7	2	5	4	5	4	5	3	3	3	5	4	5	3	5	5	4	5	5	5	4	5	5
item8	2	4	4	3	4	3	3	3	4	4	3	5	4	5	5	4	5	2	5	3	4	5
item9	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	2	5	5	5	5	5	5	2	5	5	5	5
item10	3	5	5	5	4	5	2	4	4	5	3	4	4	5	5	4	5	3	4	4	5	5
item11	5	5	5	2	4	4	5	5	3	4	1	5	5	5	5	4	5	2	5	4	3	5
item12	4	5	5	5	5	5	2	5	2	5	4	4	4	5	5	4	5	4	5	4	5	5
item13	4	5	4	3	5	5	3	3	4	4	3	4	4	5	5	4	5	4	5	4	5	5
item14	3	4	3	2	3	2	4	3	2	3	1	4	4	3	5	3	5	3	5	4	3	5
item15	5	3	4	3	3	5	3	3	3	5	3	4	3	4	5	4	4	2	4	4	5	5
item16	3	3	4	3	4	5	2	4	2	4	4	3	4	4	5	4	5	3	4	3	4	5
item17	3	4	5	4	4	5	3	4	3	4	4	4	4	4	5	4	5	4	5	4	5	5
item18	4	5	5	4	4	3	4	3	4	4	2	4	4	4	5	3	5	2	5	4	4	5
item19	2	4	5	4	3	3	3	4	2	4	4	2	3	5	5	4	5	4	4	3	5	5
item20	2	4	4	2	2	5	3	3	3	5	2	4	2	4	5	4	5	2	4	3	5	5
item21	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
item22	4	5	4	4	3	5	2	5	3	4	3	4	4	4	5	4	5	4	5	4	5	5
item23	4	4	4	2	5	4	4	3	4	4	3	5	4	4	5	4	5	2	5	4	4	5
item24	2	4	4	5	3	5	2	4	3	5	4	4	3	5	5	4	5	4	4	3	5	5
item25	5	5	5	3	5	5	4	3	5	5	5	5	2	5	5	5	5	5	5	5	5	5
item26	2	4	4	3	3	5	3	2	3	5	2	4	2	4	5	4	5	1	4	3	5	5
item27	4	4	4	3	4	3	4	1	3	4	3	4	2	4	5	4	5	2	5	4	4	4
item28	2	4	3	2	2	4	3	2	2	4	3	5	2	4	5	4	5	2	4	4	4	5
ARE	43	71	68	63	54	75	40	55	47	72	50	65	51	72	80	65	79	53	69	57	78	80
CBS	44	49	48	31	47	41	47	41	40	48	33	49	44	45	56	44	56	30	55	47	44	55
SA	87	120	116	94	101	116	87	96	87	120	83	114	95	117	136	109	135	83	124	104	122	135

ARE : capacité d'autorégulation émotionnelle

CBS : comportement de base sécurée

SA : sécurité de l'attachement

Classe 2

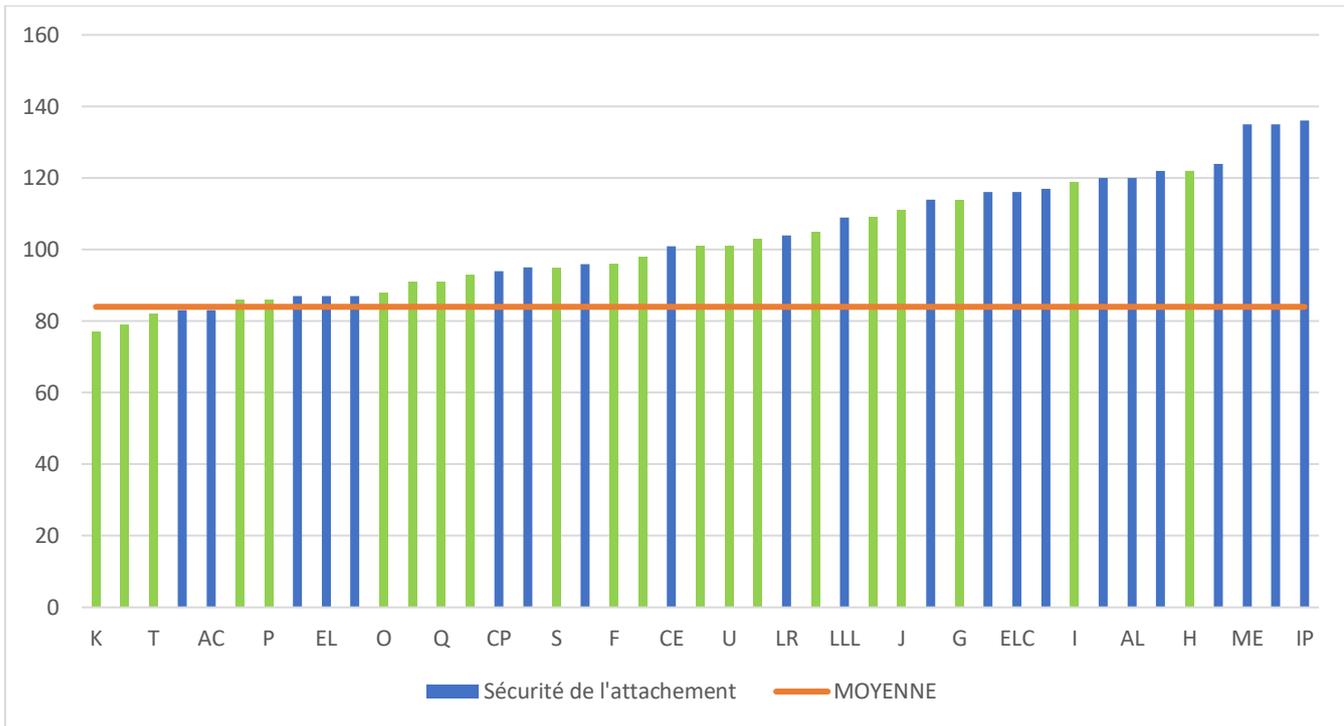
Elèves	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U
item1	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	4
item2	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3
item3	3	4	3	2	5	3	5	5	5	5	1	3	4	2	2	4	3	3	3	2	3
item4	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5
item5	3	4	4	1	3	4	4	5	5	4	1	2	4	2	1	1	2	2	2	2	4
item6	2	2	2	2	2	1	3	3	3	1	1	1	1	1	3	1	2	2	3	1	1
item7	3	4	3	2	3	4	5	5	5	5	1	3	4	2	2	2	3	3	3	2	4
item8	5	2	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	3
item9	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
item10	3	3	3	2	4	3	4	5	5	5	2	3	4	3	3	4	4	4	3	4	4
item11	4	5	4	4	4	4	4	5	5	4	5	4	4	4	5	4	4	5	4	2	4
item12	3	5	5	3	4	4	4	5	5	4	3	3	4	3	3	3	3	2	4	4	4
item13	3	3	2	1	1	4	4	5	5	5	1	1	4	2	2	1	2	1	1	1	4
item14	2	2	2	2	2	1	2	1	1	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
item15	3	3	5	3	5	4	4	4	2	4	3	4	5	4	3	4	5	4	3	5	5
item16	2	5	5	2	3	4	4	5	5	5	2	4	4	3	3	2	3	3	3	2	4
item17	3	4	3	2	4	4	5	5	5	5	3	3	4	3	4	3	4	4	4	4	5
item18	4	5	5	4	5	3	4	5	5	3	5	4	4	4	5	3	2	4	5	1	4
item19	2	5	2	2	5	2	5	5	5	4	1	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2
item20	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
item21	1	1	3	1	1	2	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1
item22	4	4	3	2	4	4	4	5	5	4	2	3	4	2	2	2	3	2	3	2	3
item23	4	5	4	4	5	3	4	5	4	3	5	4	4	3	4	3	2	3	4	2	2
item24	3	4	4	1	3	5	5	5	5	5	1	3	4	2	1	2	4	4	3	4	4
item25	5	5	5	5	5	2	5	5	5	5	5	5	2	5	5	5	5	5	5	5	5
item26	5	1	2	1	3	3	4	3	4	4	1	1	3	2	1	4	2	2	2	5	5
item27	4	5	3	3	3	2	3	4	3	2	1	3	4	3	4	2	2	4	4	1	2
item28	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	2	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
ARE	56	59	54	38	61	61	70	74	73	71	34	49	63	46	42	49	54	50	50	52	63
CBS	42	50	47	41	44	35	44	48	46	40	43	42	40	40	46	37	37	43	45	30	38
SA	98	109	101	79	105	96	114	122	119	111	77	91	103	86	88	86	91	93	95	82	101

ARE : capacité d'autorégulation émotionnelle

CBS : comportement de base sécuritaire

SA : sécurité de l'attachement

Annexe 5 : représentation graphique des scores PCA-P



classe 1 ; classe 2

Annexe 6 : ERC - Grille de cotation des réponses des élèves (scores)

Classe 1

Sujets	AA		AL		AT		CP		CE		ELC		EL		NR		RS		RV		ST		AL		AAP		DA		IP		LLL		MB		AC		JC		LR		LB		ME			
Items	S	SC	S	SC																																										
Score RE	24	24	35	35	33	33	25	25	30	30	33	33	29	29	34	34	28	28	33	33	30	30	34	34	31	31	34	34	37	37	32	32	37	37	29	29	35	35	28	28	31	31	35	35		
S moyen	2,18		3,18		3,00		2,27		2,73		3,00		2,64		3,09		2,55		3,00		2,73		3,09		2,82		3,09		3,36		2,91		3,36		2,64		3,18		2,55		2,82		3,18			
Score DE	19	46	18	47	20	45	31	34	17	48	24	41	17	48	31	34	22	43	17	48	37	28	16	49	19	46	17	48	13	52	21	44	14	51	37	28	15	50	15	50	24	41	19	46		
S moyen	1,46		1,38		1,54		2,38		1,31		1,85		1,31		2,38		1,69		1,31		2,85		1,23		1,46		1,31		1,00		1,62		1,08		2,85		1,15		1,15		1,85		1,46			
SBC		70		82		78		59		78		74		77		68		71		81		58		83		77		82		89		76		88		57		85		78		72		81		

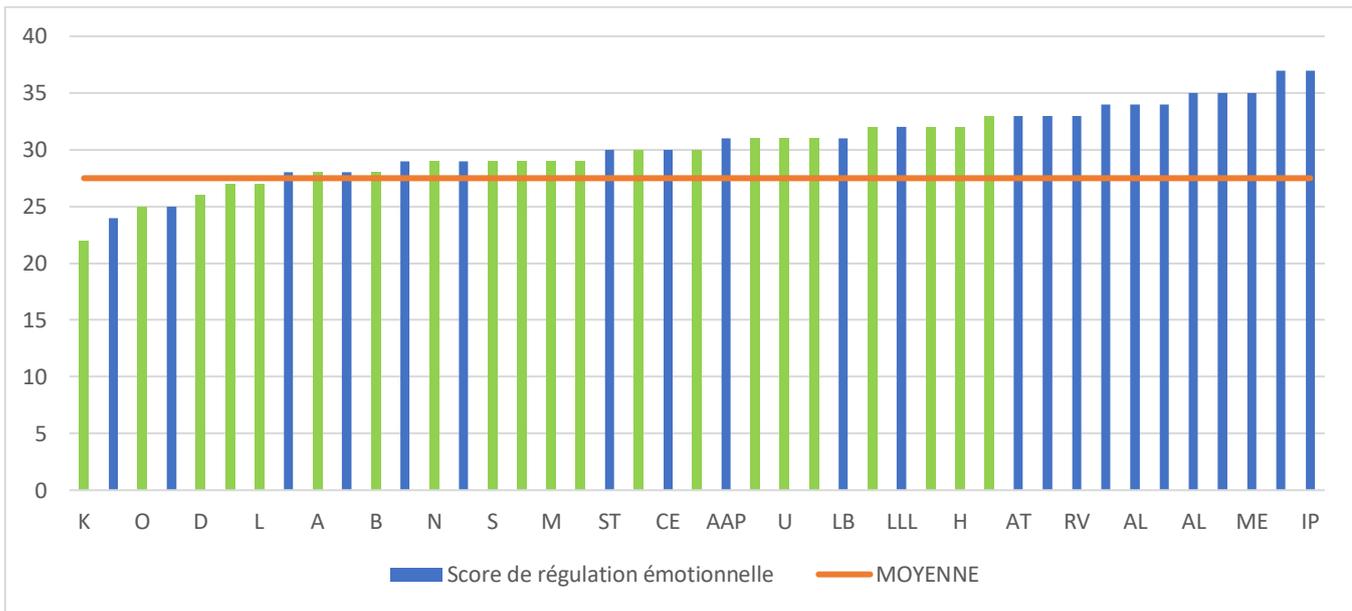
Score RE : score de régulation émotionnelle ; Score DE : score de dysrégulation émotionnelle ; S moyen : score moyen ; SBC : score brut composite

Classe 2

Sujets	A		B		C		D		E		F		G		H		I		J		K		L		M		N		O		P		Q		R		S		T		U							
Items	S	SC	S	SC	S	SC	S	SC																																								
Score RE	28	28	28	28	29	29	26	26	29	29	31	31	31	31	32	32	32	32	30	30	22	22	27	27	29	29	29	29	25	25	32	32	33	33	30	30	29	29	27	27	31	31						
S moyen	2,55		2,55		2,64		2,36		2,64		2,82		2,82		2,91		2,91		2,73		2		2,45		2,64		2,64		2,27		2,91		3		2,73		2,64		2,45		2,82							
Score DE	17	46	13	47	14	45	14	34	16	48	19	41	16	48	13	34	14	43	16	48	18	28	15	49	19	46	13	52	16	49	15	50	15	50	15	50	14	51	21	44	19	46						
S moyen	1,31		1		1,08		1,08		1,23		1,46		1,23		1		1,08		1,23		1,38		1,15		1,46		1		1,23		1,15		1,15		1,15		1,08		1,62		1,46							
SBC		74		75		74		60		77		72		79		66		75		78		50		76		75		81		74		82		83		80		80		71		77						

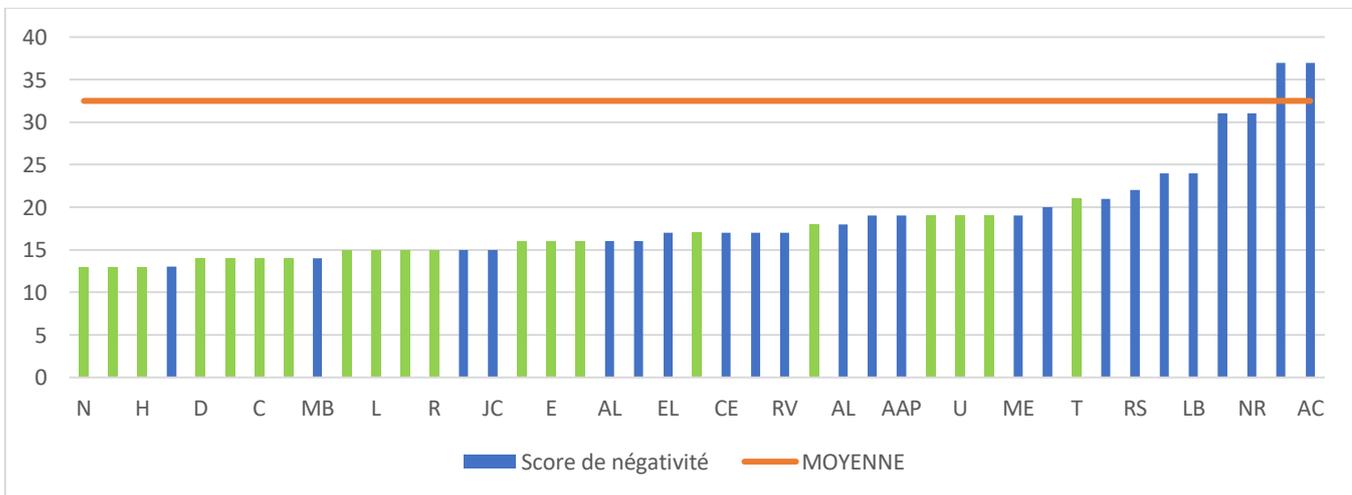
Score RE : score de régulation émotionnelle ; Score DE : score de dysrégulation émotionnelle ; S moyen : score moyen ; SBC : score brut composite

Annexe 7 : représentation graphique des scores de régulation émotionnelle



classe 1 ; classe 2

Annexe 8 : représentation graphique des scores de dysrégulation émotionnelle



classe 1 ; classe 2

Annexe 9 : synthèses des scores

Synthèse classe 1	AA	AL	AT	CP	CE	ELC	EL	NR	RS	RV	ST	AL	AAP	DA	IP	LLL	MB	AC	JC	LR	LB	ME
Sécurité de l'attachement	87	120	116	94	101	116	87	96	87	120	83	114	95	117	136	109	135	83	124	104	122	135
Score de régulation émotionnelle	24	35	33	25	30	33	29	34	28	33	30	34	31	34	37	32	37	29	35	28	31	35
Score de dysrégulation émotionnelle	19	18	20	31	17	24	17	31	22	17	37	16	19	17	13	21	14	37	15	15	24	19
Score brut composite	70	82	78	59	78	74	77	68	71	81	58	83	77	82	89	76	88	57	85	78	72	81

Synthèse classe 2	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U
Sécurité de l'attachement	98	109	101	79	105	96	114	122	119	111	77	91	103	86	88	86	91	93	95	82	101
Score de régulation émotionnelle	28	28	29	26	29	31	31	32	32	30	22	27	29	29	25	32	33	30	29	27	31
Score de dysrégulation émotionnelle	17	13	14	14	16	19	16	13	14	16	18	15	19	13	16	15	15	15	14	21	19
Score brut composite	74	75	74	60	77	72	79	66	75	78	50	76	75	81	74	82	83	80	80	71	77

Annexe 10 : tableau de synthèse des scores par classe

Élèves	Classe	Sécurité de l'attachement	Score de régulation émotionnelle	Score de dysrégulation émotionnelle	Score brut composite
AA	1	87	24	19	70
AL	1	120	35	18	82
AT	1	116	33	20	78
CP	1	95	25	31	59
CE	1	101	30	17	78
ELC	1	116	33	24	74
EL	1	87	29	17	77
NR	1	96	34	31	68
RS	1	87	28	22	71
RV	1	120	33	17	81
ST	1	83	30	37	58
AL	1	114	34	16	83
AAP	1	95	31	19	77
DA	1	117	34	17	82
IP	1	136	37	13	89
LLL	1	109	32	21	76
MB	1	135	37	14	88
AC	1	83	29	37	57
JC	1	124	35	15	85
LR	1	104	28	15	78
LB	1	122	31	24	72
ME	1	135	35	19	81
A	2	98	28	17	74
B	2	109	28	13	75
C	2	101	29	14	74
D	2	79	26	14	60
E	2	105	29	16	77
F	2	96	31	19	72
G	2	114	31	19	72
H	2	122	32	13	66
I	2	119	32	14	75
J	2	111	30	16	78
K	2	77	22	18	50
L	2	91	27	15	76
M	2	103	29	19	75
N	2	86	29	13	81
O	2	88	25	16	74
P	2	86	32	15	82
Q	2	91	33	15	83
R	2	93	30	15	80
S	2	95	29	14	80
T	2	82	27	21	71
U	2	101	31	19	77

Annexe 11 : classement des élèves selon attachement

Classement des élèves selon attachement insécure

Elèves N=38	Classe	Sécurité de l'attachement > 84	Régulation émotionnelle		Dysrégulation émotionnelle		Score brut composite	
			<27,5	> 27,5	< 32,5	> 32,5	<75	>75
N	2	86	-	29	13	-	-	81
P	2	86	-	32	15	-	-	82
AA	1	87	24	-	19	-	70	-
EL	1	87	-	29	17	-	-	77
RS	1	87	-	28	22	-	71	-
O	2	88	25	-	16	-	74	-
L	2	91	27	-	15	-	-	76
Q	2	91	-	33	15	-	-	83
R	2	93	-	30	15	-	-	80
CP	1	95	25	-	31	-	59	-
AAP	1	95	-	31	19	-	-	77
S	2	95	-	29	14	-	-	80
NR	1	96	-	34	31	-	68	-
F	2	96	-	31	19	-	-	77
A	2	98	-	28	17	-	75	-
CE	1	101	-	30	17	-	-	78
C	2	101	-	29	14	-	-	79
U	2	101	-	31	19	-	-	77
M	2	103	-	29	19	-	75	-
LR	1	104	-	28	15	-	-	78
E	2	105	-	29	16	-	-	78
LLL	1	109	-	32	21	-	-	76
B	2	109	-	28	13	-	-	80
J	2	111	-	30	16	-	-	80
AL	1	114	-	34	16	-	-	83
G	2	114	-	31	16	-	-	80
ELC	1	116	-	33	24	-	74	-
AT	1	116	-	33	20	-	-	78
DA	1	117	-	34	17	-	-	82
I	2	119	-	32	14	-	-	83
RV	1	120	-	33	17	-	-	81
AL	1	120	-	35	18	-	-	82
LB	1	122	-	31	24	-	72	-
H	2	122	-	32	13	-	-	84
JC	1	124	-	35	15	-	-	85
ME	1	135	-	35	19	-	-	81
MB	1	135	-	37	14	-	-	88
IP	1	136	-	37	13	-	-	89

Classement des élèves selon attachement insécure

Elèves N=5	Classe	Sécurité de l'attachement < 84	Régulation émotionnelle		Dysrégulation émotionnelle		Score brut composite	
			<27,5	> 27,5	< 32,5	> 32,5	<75	>75
K	2	77	22	-	18	-	69	-
D	2	79	26	-	14	-	-	76
T	2	82	27	-	21	-	71	-
AC	1	83	-	29	-	37	58	-
ST	1	83	-	30	-	37	57	-

Annexe 12 : moyennes de régulation/dysrégulation émotionnelle par classe

Scores de régulation émotionnelle : classement des élèves

	Indicateur de régulation émotionnelle					
	Basse			Haute		
	N	Moyenne	Écart-type	N	Moyenne	Écart-type
Classe 1	2	24,5	0,71	20	32,4	2,80
Classe 2	5	25,4	2,07	16	30,19	1,56

Scores de dysrégulation émotionnelle : classement des élèves

	Indicateur de labilité/négativité					
	Basse			Haute		
	N	Moyenne	Écart-type	N	Moyenne	Écart-type
Classe 1	20	19,45	4,96	2	37	0
Classe 2	21	15,81	2,27	0	-	-

Annexe 13 : autres résultats

Élèves avec attachement sécure et négativité basse mais régulation émotionnelle inférieure à la moyenne

Elèves	Classe	Sécurité de l'attachement > 84	Régulation émotionnelle < 27,5	Dysrégulation émotionnelle < 32,5
AA	1	87	24	19
O	1	88	25	16
L	2	91	27	15
CP	1	94	25	31

Élèves avec attachement insécure et régulation émotionnelle inférieure à la moyenne mais négativité basse

Elèves	Classe	Sécurité de l'attachement < 84	Régulation émotionnelle < 27,5	Dysrégulation émotionnelle < 32,5
K	2	77	22	18
D	2	79	26	14
T	2	82	27	21

Élèves avec attachement insécure et négativité haute mais régulation émotionnelle supérieure à la moyenne

Elèves	Classe	Sécurité de l'attachement < 84	Régulation émotionnelle < 27,5	Dysrégulation émotionnelle > 32,5
AC	1	83	29	37
ST	1	83	30	37