

Annexe 1

L'engagement scolaire des jeunes à hauts potentiels : rôle de la relation aux enseignants et avec les pairs

Catherine Cuche

Faculté Universitaire Notre-Dame de la Paix, Belgique

Anne-Sophie Genicot

Université Catholique de Louvain, Belgique

Isabelle Goldschmidt

Université Libre de Bruxelles, Belgique

Gaëlle Van de Moortele

Université Catholique de Louvain, Belgique

Résumé

Cette étude explore les liens entre l'engagement scolaire des jeunes à hauts potentiels et leur vécu relationnel avec leurs pairs, d'une part, et leurs enseignants, d'autre part. Dans la population générale, l'impact de ces variables sur différents indicateurs d'engagement scolaire tels que les résultats scolaires, la fréquentation scolaire ou la motivation à l'apprentissage a été mise en évidence. Cette étude analyse et cherche à comprendre la nature des relations entre les variables relationnelles et l'engagement scolaire des jeunes à hauts potentiels. Les analyses portent sur un échantillon constitué de plus de 393 jeunes à hauts potentiels consultants, âgés de 4 à 18 ans. Elles sont différenciées en fonction du niveau scolaire.

Nos résultats indiquent que le vécu de la relation aux enseignants est significativement corrélé à l'engagement scolaire des jeunes à hauts potentiels, en termes d'attitudes face aux apprentissages et de résultats scolaires. Par contre, la relation aux pairs n'est pas significativement corrélée à l'engagement scolaire.

Mots clés

Hauts potentiels, jeunes, engagement scolaire, relation à l'enseignant, relation aux pairs, fréquentation scolaire, résultats scolaires, attitude face aux apprentissages.

Cette étude a été motivée par de nombreuses observations réalisées dans le cadre du Réseau d'écoute et d'accompagnement des jeunes à hauts potentiels de la Communauté française de Belgique (REA/JHP). Ce réseau, fondé en 2002, à l'initiative du ministre de l'enseignement, travaille avec les jeunes, les familles ainsi que les écoles autour de la thématique du haut potentiel. Dans ce cadre, des informations ont été recueillies systématiquement dans une base de données qui compte actuellement environ 1000 jeunes entre 3 et 18 ans présentant un profil à hauts potentiels. Une analyse descriptive effectuée dans ce cadre (Brasseur *et al.* 2006), montre que les motifs scolaires représentent près de 80% des demandes de consultation. Ce motif de demande principal de consultation, soulève la question de l'adaptation scolaire de ces jeunes. L'intérêt d'analyser ce phénomène est d'identifier les difficultés qu'ils pourraient rencontrer à ce niveau et de mieux comprendre les processus sous jacents afin de pouvoir dégager des pistes pour y remédier.

Le processus d'adaptation scolaire dépend de nombreuses variables telles que la santé mentale de l'enfant, sa motivation, les pratiques éducatives des parents, le milieu de vie, le type de scolarisation. «L'adaptation scolaire est un phénomène complexe qui émerge d'un processus systémique d'influences mutuelles entre différents facteurs (Donnay, 2006, p.5)». Pour Caglar (1996), ces facteurs sont de deux types : intrinsèques et extrinsèques. Les composantes intrinsèques comprennent le niveau intellectuel, le développement affectif et l'adaptabilité sociale. Les composantes extrinsèques regroupent d'une part, la famille, qui constitue la principale base de construction de la personnalité et, d'autre part, l'école en tant que lieu d'actualisation et de développement de potentialités intellectuelles, affectives, sociales de l'enfant et en tant que lieu d'acquisition des connaissances nécessaires à son insertion sociale.

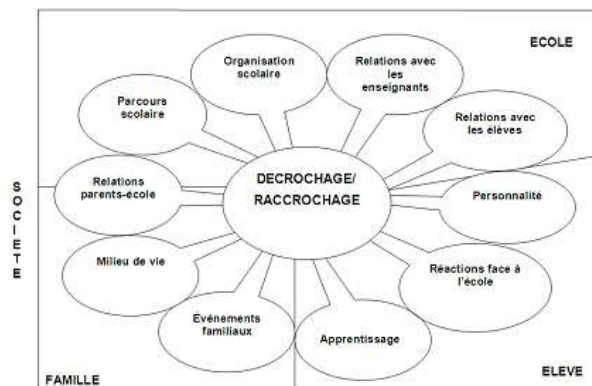


Figure 1. Facteurs susceptibles de jouer un rôle dans l'inadaptation et le décrochage scolaire (Donnay, 2006, p.31)

La figure 1 (Donnay, 2006) propose une synthèse des facteurs susceptibles d'intervenir dans l'adaptation/ l'inadaptation et l'accrochage/ décrochage scolaire. Elle nous permet de voir que les aspects relationnels aux enseignants et aux pairs font partie des facteurs mis en évidence. Ils peuvent donc influencer l'investissement scolaire du jeune et son degré d'adaptation. Dans la population des jeunes à hauts potentiels, les relations avec les pairs et les enseignants sont fréquemment décrites comme difficiles. Il est dès lors utile d'investiguer l'impact de ces problèmes relationnels sur l'adaptation scolaire des jeunes à haut potentiel. Nous émettons l'hypothèse que, tout comme dans la population générale, le vécu relationnel des jeunes avec leur enseignant et avec leurs pairs est en lien avec l'adaptation scolaire.

L'engagement scolaire des jeunes à hauts potentiels

Dans la population générale, Allès-Jardel, Monneraud, et Prosperi (2001) soulignent que, dans la plupart des études, l'inadaptation scolaire est identifiée essentiellement en terme d'échec scolaire. Selon McNabb (1997), l'adaptation scolaire peut être évaluée par la persévérance, la recherche de défis, et le plaisir dans la tâche. Cet auteur ajoute que ces comportements traduisent la présence d'une motivation intrinsèque chez l'élève. L'inadaptation correspond pour lui à l'aspect négatif de ces indicateurs. Dans le REA/JHP, l'ennui en classe, premier motif de consultation, représente 43% des demandes liées à la scolarité du jeune. Viennent ensuite l'échec scolaire (17%) et les problèmes de comportement (18%). Un même jeune peut rencontrer plusieurs difficultés en lien avec l'adaptation scolaire. Par exemple, même si l'échec scolaire constitue le premier motif de demande de consultation dans le secondaire, les jeunes peuvent également se plaindre d'ennui en classe.

Dans notre recherche, nous préférons le concept d'engagement scolaire à celui d'adaptation scolaire. Ce dernier englobe une réalité plus large et peut prêter à confusion alors que le terme d'engagement scolaire fait référence à une réalité plus circonscrite qui correspond davantage à l'objet de notre étude.

Concernant les critères d'évaluation, l'adaptation est traditionnellement mesurée en termes de réussite ou d'échec scolaire. Or, dans notre population consultante, certains élèves peuvent se plaindre de se sentir mal adaptés au contexte scolaire et ne pas investir leurs apprentissages malgré de bons résultats. L'usage du seul critère résultats scolaires est dès lors insuffisant.

Nous utiliserons donc le concept engagement que nous caractériserons par les trois critères suivants : *les résultats scolaires, l'attitude face aux apprentissages et la fréquentation scolaire.*

Engagement scolaire et relation aux enseignants

Dans la population générale, l'importance du rôle de la relation aux enseignants est aujourd'hui soulignée par beaucoup d'auteurs (ex. Caouette, 1997). La relation éducative et pédagogique basée sur l'empathie contribuerait à créer du sens et à développer la motivation (Leclercq & Lambillotte, 2000).

La relation humaine est à la source de la motivation (André, 1992, 2005). Pour André, cette dernière constitue un facteur essentiel de réussite dans les apprentissages. Il attribue à la relation deux sources fondamentales de motivation: le besoin d'estime de soi et la prise de plaisir. L'enseignant est un vecteur primordial de motivation pour l'élève, en fonction du type de relation qu'il noue avec lui. Ainsi, un contexte relationnel positif est nécessaire au développement d'une motivation solide, durable et transférable. D'autre part, le professeur peut devenir une personne importante pour l'élève, dont il cherche à conquérir l'estime, et cela, d'autant plus qu'il l'admire ou qu'il l'idéalise. Il faut donc qu'il ait en face de lui des personnes qu'il perçoit dignes de respect et de confiance.

Ces observations rejoignent les propos de Skinner et Belmont (1993). Ils soulignent que, bien que la motivation soit interne à l'enfant, elle nécessite le soutien environnemental de la classe pour s'épanouir. Ils identifient trois composantes essentielles à cet environnement : l'implication, le développement de l'autonomie et la structure. Ils définissent l'implication, comme la qualité des relations interpersonnelles avec les pairs et les enseignants. L'implication de l'enseignant se mesure au temps qu'il accorde aux élèves, à l'affection qu'il montre et le plaisir qu'il a dans les échanges avec eux. Cette notion rejoint celle de climat affectif décrit par Cameron et Quinn (1998) qui renvoie à la manière dont l'individu se sent traité, pris en considération.

Une étude récente (Evrard, 2008) a mis en évidence qu'il existe dans la population des jeunes à hauts potentiels une différence entre la réalité relationnelle de ces jeunes (au niveau de leurs compétences ou des situations de rejet ou d'isolement réellement vécues, par exemple) et leur vécu (qu'ils estiment plus négatif). Pianta (2003) souligne l'importance du vécu de l'élève par rapport à la relation aux enseignants. L'engagement de l'élève envers l'enseignant ne dépend

pas seulement du sentiment de compétence qu'il attribue au professeur et de l'usage de supports pédagogiques adaptés. Il dépend également de son sentiment de bien-être et de sécurité dans l'environnement scolaire.

Différentes situations peuvent influencer le type de relation qu'entretiennent élèves et enseignants. Au niveau d'une population tout venant, Brophy & Good (1974) expliquent que les enseignants dirigent davantage leur attention vers les enfants qui manifestent des problèmes d'apprentissage ou de comportement. Nous pouvons donc penser que les élèves à hauts potentiels bien engagés satisfaisant aux attentes scolaires bénéficieraient de moins d'attention de la part des enseignants. McNabb (1997) explique que, parfois, les hautes performances de ces jeunes ne sont pas encouragées mais plutôt découragées par le personnel éducatif débordé. Ceci pour deux raisons : soit parce que les offres de cours sont limitées, soit parce que les interactions dans la classe sont négatives. Geake et Gross (2008) constatent que les enseignants individualisent volontiers leur enseignement lorsqu'ils ont affaire à des élèves présentant des retards d'apprentissage alors qu'ils sont moins enclins à le faire pour les élèves à hauts potentiels. McNabb souligne également que de nombreux jeunes à hauts potentiels expriment leur ennui par des conduites inadaptées qui, en retour, entraînent des réactions négatives des enseignants et renforcent la perception de l'enfant que son besoin de réussite ne peut pas être rencontré. Le type de relation entretenu entre élèves et enseignants est donc nourri par un mouvement bidirectionnel entre, d'une part, les caractéristiques de l'enfant et, d'autre part, le comportement de l'enseignant.

Engagement scolaire et relation avec les pairs

De nombreux auteurs, dont Hartup (1989), Ladd, Kochenderfer et Coleman (1997), mettent en évidence l'importance des relations sociales entre pairs pour le développement social, émotionnel et cognitif de l'enfant et de l'adolescent dans la population générale. Ces études ont notamment montré l'influence de la popularité et du statut social sur la bonne intégration ou non des individus dans un groupe donné.

La socialisation joue un rôle important dans la motivation des élèves à se rendre à l'école. Wentzel et Asher (1993) ont constaté que les jeunes de 12-13 ans qui poursuivent à la fois des buts sociaux, d'apprentissage et de performance sont ceux qui réussissent le mieux. Les élèves viennent en classe pour apprendre, mais aussi pour s'identifier, se comparer et s'intégrer au groupe de pairs. De nombreuses recherches, dont Bush et Ladd (2001, cités par

Galand & Noirhomme, 2004), confirment l'influence de bonnes relations avec les pairs sur la motivation et la réussite scolaire des élèves. Se sentir accepté et multiplier des relations positives avec les pairs semble donc être un déterminant de l'engagement scolaire. Les études mettent également en évidence que l'attitude des élèves vis-à-vis de l'école est liée à leur popularité, à leur sentiment d'intégration et à la qualité perçue de leur relation avec les enseignants. Les caractéristiques comportementales des enfants ont été plus systématiquement identifiées comme sources principales de difficultés relationnelles avec les pairs que les caractéristiques individuelles comme les maladroitures ou les déficiences physiques (Boivin, 2005). De plus, les enfants qui vivent des difficultés relationnelles avec leurs pairs ont tendance à être plus agressifs, hyperactifs et oppositionnels, mais aussi plus inhibés et moins sociables.

Par ailleurs, les relations avec l'enseignant et avec les pairs ne sont pas sans influence l'une sur l'autre. En effet, comme le relève Pianta (2003), les élèves rejetés par les autres enfants de la classe tendent à être plus fréquemment la cible de réactions correctives de la part de leur enseignant que ceux qui ne sont pas rejetés par leurs pairs.

Des recherches (Winner, 1997) dressent le portrait de l'enfant « profondément doué » et socialement marginalisé. Il est souvent décrit comme introverti, n'aimant pas se mêler aux autres, dominateur, impopulaire, souvent la cible de moqueries, anxieux, déprimé, peu sûr de lui-même. Terrassier (1991) souligne que la dyssynchronie sociale est une source de difficulté chez les enfants à hauts potentiels. Il s'agit d'un décalage chronologique entre leurs compétences intellectuelles élevées et leur développement affectif. Janos et Robinson (1985) estiment que 20 à 25 % des enfants à hauts potentiels présentent des difficultés d'ordre émotionnel et social. Cependant, la plupart des études recensées souffrent de lacunes méthodologiques, notamment l'absence de groupes contrôles. Toutefois, Guinard et Zenasni considèrent qu'il existe une tendance de ces études à montrer que les individus à hauts potentiels présenteraient une propension à vivre intensément les émotions, ce qui les mettrait plus fréquemment en difficultés relationnelles avec leurs pairs. A l'opposé, d'autres recherches, telles Norman, Ramsay, Roberts et Matray (2000), tendent à renforcer l'idée que les enfants à hauts potentiels n'ont pas un meilleur ni un moins bon ajustement social que les autres. Le débat reste donc ouvert.

Quoiqu'il en soit, lorsqu'il y a des difficultés relationnelles, la principale raison de ces difficultés réside dans le fait que les jeunes à hauts potentiels disent partager peu de choses en commun

avec leurs pairs. Dans le champ scolaire, ils diffèrent de leurs camarades par leur sensibilité et l'intensité de leur concentration. Leurs centres d'intérêts ou leurs jeux peuvent être investis différemment de ceux des autres. Ils peuvent satisfaire leurs besoins cognitifs en recherchant des camarades plus âgés

Partant des observations cliniques et des résultats des études antérieures, la présente recherche a pour but d'étudier le lien existant entre l'engagement scolaire des élèves à hauts potentiels et leur vécu de la qualité de leur relation avec leurs pairs et leurs enseignants. Soulignons qu'il s'agit de la perception qu'ont les élèves des relations avec leurs pairs et leurs enseignants, et non des relations moins subjectives qui pourraient être enregistrées par un observateur extérieur.

Méthode

Participants

Les sujets de cette étude sont tous des jeunes rencontrés dans le cadre du REA/JHP ayant consultés pour des questions et/ou difficultés variées.

Un élève est considéré comme à hauts potentiels s'il présente : (1) un QI total supérieur ou égal à 130 à l'échelle de Weschler la plus appropriée au moment de la passation, ou (2) un QI total supérieur ou égal à 125 s'il présente une note supérieure à 130 à l'un des Indices. L'identification est complétée par la présence de critères cliniques spécifiques relevés lors de l'anamnèse et via d'autres sources d'information (enseignant, bulletins scolaires, bilans antérieurs...).

Un total de 393 élèves ont participé à cette étude, 228 fréquentent l'enseignement primaire et 165 l'enseignement secondaire. Le groupe d'élèves de l'enseignement primaire comprend 185 garçons (81%) et 43 filles (19%). L'âge de ces élèves varie de 5 à 13 ans, avec une moyenne de 8 ans 7 mois. Ils fréquentent les classes de la 1^{ère} à la 6^{ème} année primaire (système scolaire belge), ce qui correspond à la période allant du CP à la 1^{ère} année du collège dans le système scolaire français. Quatre-vingt-six jeunes (38%) fréquentent le 1^{er} degré (1^{ère} et 2^{ème} année primaire), 70 jeunes (31%) fréquentent le 2^{ème} degré (3^{ème} et 4^{ème} année primaire), et 72 jeunes (31%) fréquentent le 3^{ème} degré (5^{ème} et 6^{ème} année primaire).

Le groupe d'élèves de l'enseignement secondaire comprend 135 garçons (82%) et 30 filles (18%). Ces élèves sont âgés de 10 à 19 ans, avec une moyenne de 14 ans. Ils fréquentent des

classes allant de la 1^{ère} à la 6^{ème} secondaire (système scolaire belge), ce qui, dans le système scolaire français, correspond aux classes allant du collège à la classe de terminale du lycée. Quatre-vingts jeunes (48%) fréquentent le 1^{er} degré, 62 jeunes (37%) fréquentent le 2^{ème} degré et 23 jeunes (15 %) fréquentent le 3^{ème} degré.

Mesures et procédure

La perception des relations est, par définition, subjective. Cette information est recueillie lors des premiers entretiens auprès du jeune, de ses parents et/ou de son/ses enseignant(s). Dans la présente recherche, seule la perception par l'élève de ses relations avec les enseignants et avec les pairs a été étudiée. Ce vécu relationnel a été codé par les chercheurs sur une échelle à 5 niveaux allant de « excellente » à « néfaste ». Ces niveaux sont détaillés dans le tableau 1.

Tableau 1 : codage du vécu de la relation à l'enseignant et du vécu de la relation aux pairs.

	<i>Relation avec les enseignants</i>	<u>Relation avec les pairs</u>
<i>Excellente</i>	L'enfant ou le jeune est investi et s'investit positivement dans la relation. Il existe une relation de confiance réciproque.	Réseau social très développé ; très bonne relation avec les autres. Le jeune entre facilement en relation avec les pairs. Il est recherché par ses pairs
<i>Bonne</i>	L'enfant ou le jeune est apprécié et apprécie son ou ses enseignants. Bonne qualité de relation.	Réseau social développé, bonne relation avec les pairs. Il est capable d'entrer en relation avec les autres de façon positive.
<i>Neutre</i>	Les relations avec les enseignants ne sont mentionnées ni en terme de ressources, ni en terme de difficultés.	Les relations avec les pairs ne sont mentionnées ni en terme de difficultés, ni en terme de ressources.
<i>Mauvaise</i>	L'enfant ou le jeune n'est pas apprécié et/ou n'apprécie pas son ou ses enseignants.	Le réseau social est peu développé. Les amitiés sont rares et exclusives. Le jeune ne va pas facilement rencontrer les autres enfants.
<i>Néfaste</i>	Les relations enfants/jeunes – enseignants sont conflictuelles	Pas de réseau social. L'enfant ou le jeune est isolé et rejeté de ses pairs.

En ce qui concerne les résultats scolaires, ils ont été codés sur une échelle en cinq niveaux :

- *Excellents*: l'élève obtient d'excellents résultats scolaires, nettement supérieurs à la moyenne dans l'ensemble des matières,
- *Bons* : l'élève obtient de bons résultats scolaires, parfois supérieurs à la moyenne, mais pas dans toutes les matières,
- *Moyens* : l'élève obtient la moyenne dans l'ensemble des matières,

- *Echec partiel* : l'élève obtient des résultats scolaires médiocres et il se trouve en échec dans certaines matières,
- *Echec total* : l'élève obtient des résultats scolaires insuffisants, il est en échec dans pratiquement toutes les matières.

L'attitude face aux apprentissages a également été codée sur une échelle en cinq niveaux :

7. *Très positive* : le jeune présente une attitude très positive par rapport aux apprentissages en général ; il est demandeur d'approfondissement et d'enrichissement de matières,

8. *Positive* : le jeune présente une attitude positive par rapport aux apprentissages en général, mais se contente du cursus proposé,

9. *Moyenne* : le jeune ne manifeste d'attitude ni négative, ni positive face aux apprentissages,

10. *Négative* : le jeune présente une attitude négative par rapport aux apprentissages,

11. *Oppositionnelle* : le jeune présente une attitude d'opposition par rapport aux apprentissages ; il ne manifeste plus aucun investissement dans les apprentissages.

Enfin, la fréquentation scolaire a été codée sur une échelle en cinq niveaux:

- *Assidue* : le jeune fréquente l'établissement scolaire de manière assidue,
- *Régulière* : le jeune fréquente l'établissement scolaire régulièrement, mais s'absente parfois,
- *Absentéisme* : le jeune fréquente toujours l'établissement scolaire, mais s'absente très régulièrement ; il amorce un décrochage scolaire,
- *Absentéisme total* : le jeune ne fréquente plus du tout l'établissement scolaire ; il est en décrochage scolaire.

Résultats

Afin de faciliter la présentation des résultats, les réponses des élèves des niveaux primaires et secondaires sont présentées séparément. Les échelles de mesure étant ordinales, des statistiques non paramétriques ont été calculées. Les corrélations sont des Tau de Kendall.

Des études antérieures ont montré que les problèmes relationnels et individuels étaient davantage rapportés par les filles. Terrassier et Gouillou (1999) ont observé que l'acceptation des filles à hauts potentiels par leurs pairs est souvent plus difficile. Elles sont considérées comme moins populaires, plus maussades et tristes. Elles perdraient de la popularité en raison de leur lutte incessante pour les meilleures notes. Ceci renforcerait probablement leur tendance à se construire indépendamment de leur relation aux pairs. Une étude descriptive réalisée par Brasseur (2007) a également montré que les problèmes rencontrés par les jeunes à hauts potentiels ainsi que leurs caractéristiques scolaires et affectives différaient selon leur sexe et leur niveau d'enseignement. Nous avons dès lors choisi de distinguer le genre et le niveau scolaire dans l'analyse de nos résultats. Cependant, nous n'avons pas observé de différence significative au seuil de .05 entre les corrélations du groupe des garçons et de celui des filles. La présentation des résultats en fonction du genre ne se justifiant pas, les analyses ont donc été réalisées globalement.

Une première analyse descriptive au niveau de nos critères d'engagement scolaire montre que les situations sont fort différentes entre l'échantillon du primaire et celui du secondaire.

Au niveau du primaire, 92% ont une fréquentation scolaire « assidue ». Les résultats scolaires sont « brillants » ou « bons » dans 90% des cas et l'attitude face aux apprentissages est « très positive » ou « positive » dans une grande majorité des cas également (81%).

Au niveau du secondaire, 86% de l'échantillon fréquente l'école de manière « assidue » ou « régulière ». Remarquons néanmoins que l'absentéisme partiel ou total caractérise 13% des jeunes. Par contre, près de la moitié des jeunes sont en échec scolaire total ou partiel (49%) et les résultats ne sont bons ou brillants que dans 33% des cas. L'attitude face aux apprentissages est soit positive ou très positive dans 33% des situations, mais négative voire oppositionnelle chez plus de la moitié des jeunes (55%). Les jeunes du niveau secondaire rencontrés présentent donc des profils très différents de ceux du niveau primaire.

Engagement et relation aux enseignants

Concernant le vécu de la relation avec les enseignants, 60% des enfants du primaire considèrent qu'elle est « excellente » ou « bonne », alors que seulement 16 % des élèves

décrivent cette relation comme « mauvaise ou « néfaste ». Dans le secondaire, le vécu de la relation aux enseignants est décrit comme étant « excellent » ou « bon » par 29% des jeunes. Ce vécu est décrit comme « mauvais » ou « néfaste » dans 40% des cas.

Tableau 2 : Corrélations des trois variables indicatives de l'engagement scolaire avec la qualité perçue de la relation avec les enseignants, selon les trois degrés de l'enseignement primaire

Primaire	1 ^e degré	2 ^e degré	3 ^e degré
Attitude face aux apprentissages	.466*	.229**	.323**
Fréquentation scolaire	.124	-.171	.123
Résultats scolaires	.347**	.219**	.242*

**=p<.01, *=p<.05

Aux trois niveaux de l'enseignement primaire, il existe un lien significatif entre la qualité perçue de la relation avec les enseignants et, d'une part, l'attitude face aux apprentissages et, d'autre part, les résultats scolaires. Par contre, aucun lien significatif n'apparaît entre la qualité perçue de la relation avec les enseignants et la fréquentation scolaire. Ce dernier résultat n'est pas étonnant vu la faible variance de cette variable, la fréquentation étant assidue par la quasi totalité des élèves.

Tableau 3 : Corrélations des trois variables indicatives de l'engagement scolaire avec la qualité perçue de la relation avec les enseignants, selon les trois degrés de l'enseignement secondaire

Secondaire	1 ^e degré	2 ^e degré	3 ^e degré
Attitude face aux apprentissages	.488**	.439**	.451**
Fréquentation scolaire	.192	.203	.437*
Résultats scolaires	.346**	.222**	.469**

**=p<.01, *=p<.05

On peut constater qu'aux trois degrés de l'enseignement secondaire, un lien significatif est observé entre la qualité perçue de la relation avec les enseignants et, d'une part, l'attitude face aux apprentissages et, d'autre part, les résultats scolaires. Par contre, une relation significative

entre la qualité perçue de la relation avec les enseignants et la fréquentation scolaire apparaît seulement au 3^e degré de l'enseignement secondaire.

Engagement et relation aux pairs

L'analyse descriptive montre qu'en primaire, près de la moitié des jeunes (47%) décrit la relation avec leurs pairs comme excellente ou bonne. Quarante pour-cent des jeunes qualifient leur relation avec leurs pairs de « mauvaise » ou « néfaste ». La situation est un peu différente pour l'échantillon du secondaire. En effet, le vécu de la relation aux pairs est « excellent » ou « bon » dans 38% des cas, et est considéré comme « mauvais » voire « néfaste » par 39% de cet échantillon.

Tableau 4 : Corrélations des trois variables indicatives de l'engagement scolaire avec la qualité perçue de la relation avec les pairs, selon les trois degrés de l'enseignement primaire

Primaire	1 ^e degré	2 ^e degré	3 ^e degré
Attitude face aux apprentissages	.191*	.068	.105
Fréquentation scolaire	-.092	.088	.246*
Résultats scolaires	.107	.010	.103

**=p<.01, *=p<.05

La qualité perçue de la relation avec les pairs est significativement corrélée avec l'attitude face aux apprentissages, mais seulement au premier degré de l'enseignement primaire. Elle est également corrélée de manière significative avec la fréquentation scolaire mais seulement au troisième degré de l'enseignement primaire. Aucune corrélation significative n'apparaît entre les résultats scolaires et la qualité perçue de la relation avec les pairs .

Tableau 5 : Corrélations des trois variables indicatives de l'engagement scolaire avec la qualité perçue de la relation avec les pairs, selon les trois degrés de l'enseignement secondaire

Secondaire	1 ^e degré	2 ^e degré	3 ^e degré
Attitude face aux apprentissages	.028	-.132	-.010
Fréquentation scolaire	.182	.380**	.297
Résultats scolaires	-.041	-.292**	-.043

**=p<.01, *=p<.05

Aucune corrélation significative n'est observée entre l'attitude face aux apprentissages et la qualité perçue de la relation avec les pairs dans l'enseignement secondaire. Par contre, la qualité perçue de la relation avec les pairs est significativement corrélée avec la fréquentation scolaire et les résultats scolaires au second degré de l'enseignement secondaire.

Discussion

Engagement et relation aux enseignants

Attitude face aux apprentissages

Dans l'échantillon d'élèves étudiés dans cette recherche, le vécu de la relation aux enseignants est lié à l'attitude face aux apprentissages, quel que soit le niveau d'étude. Ce constat rejoint celui d'André (1992) : chez les jeunes tout-venants : un contexte relationnel positif avec l'enseignant est nécessaire au développement d'une motivation solide et durable. Pour se construire, les jeunes investissent beaucoup la relation à l'adulte et donc à l'enseignant. Il semble que ce soit également le cas chez les jeunes à hauts potentiels.

La fréquentation scolaire

Des trois variables rendant compte de l'adaptation scolaire, la fréquentation scolaire est la moins liée au vécu de la relation aux enseignants.

En primaire, ce vécu n'a pas de lien significatif avec la fréquentation scolaire. Cela pourrait s'expliquer par le fait qu'à cet âge, l'enfant est toujours sous la tutelle parentale, il possède encore peu d'autonomie par rapport à ses parents. Ainsi, l'enfant ne peut guère choisir s'il se rend ou non à l'école, puisqu'il dépend encore du parent qui le plus souvent l'y conduit. Il apparaît donc, qu'au niveau primaire, cette variable n'est pas associée à l'engagement scolaire.

Au secondaire, la façon dont le jeune relate sa relation aux enseignants est corrélée avec la fréquentation scolaire seulement au 3^e degré. Ceci pourrait être expliqué par différents facteurs : soit le jeune est de moins en moins dépendant de ses parents pour se rendre à l'école, soit la relation aux enseignants pourrait prendre une nouvelle connotation par le fait que les jeunes recherchent plus un rapport d'adultes à adultes. Se préparant à leurs études supérieures, ils

pourraient aussi attendre des enseignants une aide dans leur choix d'orientation. L'enseignant ne serait alors plus seulement perçu comme évaluateur, mais aussi comme conseiller. Le jeune du 3^e degré du secondaire pourrait aussi développer un sens critique plus exacerbé qui influencerait sa perception de la qualité de la relation. Comme nous l'avons souligné dans notre introduction théorique, la relation à l'enseignant influence la motivation des jeunes. S'il estime que la qualité de cette relation n'est pas suffisamment bonne, il pourrait perdre sa motivation à se rendre à l'école. Nous pouvons dès lors avancer l'hypothèse que le vécu de la relation aux enseignants serait, à cette période, plus liée à l'engagement scolaire du jeune et à sa fréquentation scolaire.

Les résultats scolaires

Les résultats scolaires sont corrélés avec le type de relation vécue à l'enseignant, quel que soit le niveau d'enseignement (primaire et secondaire).

Ces résultats concordent avec les propos d'André (2005), Caouette (1997), Skinner et Belmont (1993) ou encore Pianta (2003). Ceux-ci soulignent que la relation aux enseignants constitue un facteur majeur de motivation de l'élève et de réussite scolaire et, plus largement, d'engagement scolaire.

Il est intéressant de relever que c'est également le cas pour les jeunes à hauts potentiels de l'échantillon étudié. L'impact du vécu de la relation à l'enseignant n'est donc pas à prendre à la légère, il constitue un facteur important d'engagement scolaire.

En résumé, le vécu de la relation aux enseignants influence globalement l'attitude des élèves face aux apprentissages et leurs résultats scolaires. Par contre, cette relation a peu de lien avec leur fréquentation scolaire.

Engagement et relation aux pairs

Attitude face aux apprentissages

Les résultats indiquent que la relation avec les pairs n'est corrélée avec l'attitude face aux apprentissages qu'au premier degré de l'enseignement primaire.

Le fait que l'attitude face aux apprentissages soit liée à la relation aux pairs au seul premier degré de l'école primaire peut s'expliquer d'un point développemental. Sortant de

l'égoïsme et ayant expérimenté les relations sociales lors des premières années de scolarité maternelle (Thibault & Rondal, 1996), l'enfant mobilise progressivement son énergie pour les apprentissages cognitifs. Entre 5 et 8 ans, il traverse une phase transitoire où l'aspect relationnel reste prépondérant. Dans notre pratique clinique, nous pouvons observer que les enfants à hauts potentiels du premier niveau primaire éprouvent parfois un tel besoin de « se fondre dans la masse » qu'ils ont tendance à moduler leur comportement en fonction des autres élèves, notamment dans leur attitude face aux apprentissages.

Les résultats non significatifs entre la relation aux pairs et l'attitude face aux apprentissages dans les autres degrés de l'enseignement pourraient s'expliquer par une motivation intrinsèque importante à l'apprentissage des jeunes à hauts potentiels, liée à leur curiosité intellectuelle. Ceci a été largement décrit dans la littérature (Dweck, 1989 ; Lens, 1991). Or, nous avons mis en évidence dans la section précédente que la relation à l'enseignant est liée à l'attitude face aux apprentissages. Nous pouvons comprendre cette apparente contradiction dans la mesure où l'enseignant dispense les savoirs et les apprentissages et, de ce fait, représente un vecteur d'apprentissage incontournable. L'apprentissage constituerait un but en soi et ne nécessiterait pas de motivation extrinsèque liée aux regards des pairs ou à l'intérêt suscité par ceux-ci.

Fréquentation scolaire

Aux premier et deuxième degrés de l'enseignement primaire, le vécu de la relation aux pairs n'a pas de lien significatif avec la fréquentation scolaire. Comme nous l'avons souligné dans le cas de la relation à l'enseignant, à cette période, l'enfant a peu d'autonomie par rapport à ses parents. Si le jeune ne se sent pas intégré dans son groupe-classe et ne veut plus aller à l'école, seuls des symptômes somatiques ou une attitude oppositionnelle importante pourraient convaincre ses parents de ne pas l'envoyer à l'école. Or, peu d'enfants ressentent un tel mal être qui les pousse à s'orienter vers ces solutions extrêmes.

Nous observons un lien entre le vécu de la relation aux pairs et la fréquentation scolaire au troisième degré du primaire et au deuxième degré du secondaire. Cette période correspond à un moment d'entrée dans l'adolescence où l'attachement au groupe des pairs est décrit comme prépondérant pour la construction identitaire. Il n'est pas étonnant que les jeunes ayant des difficultés relationnelles cherchent à éviter des situations qui leur renvoient une image négative d'eux-mêmes. De plus, à ce stade de développement, l'investissement de

l'apprentissage perd de son intérêt au profit de la construction identitaire, un maximum d'énergie étant investi dans ce processus. Si le jeune est isolé, il est probable qu'il trouve moins d'intérêt à se rendre à l'école.

Nous sommes étonnés par les résultats non significatifs au premier degré du secondaire. Le fait qu'une grande partie des jeunes changent d'école lorsqu'ils passent dans l'enseignement secondaire pourrait en partie expliquer ce résultat. En effet, on peut imaginer que leur énergie et leurs préoccupations seraient d'abord focalisées sur l'adaptation à leur nouvel environnement scolaire et social. Le lien entre la relation aux pairs et la fréquentation scolaire pourrait alors être moindre pendant cette période de transition.

Résultats scolaires

Nous observons une corrélation négative entre les résultats scolaires et la relation avec les pairs au deuxième degré du secondaire. Ce constat vient confirmer les propos tenus par plusieurs auteurs (Berndt & Keefe, 1995) qui mettent en avant le choix cornélien que devraient réaliser certains jeunes à hauts potentiels : développer leurs aptitudes scolaires au détriment de leurs relations sociales ou inversement. Il est possible que la fragilité narcissique des adolescents à ce moment rende moins acceptable l'idée de côtoyer des personnes ayant plus de potentialités intellectuelles. Ceci pourrait conduire les jeunes à hauts potentiel soit à investir la scolarité au détriment de leurs relations sociales, soit à délaisser la scolarité afin d'être mieux intégré au groupe de pairs.

En résumé, contrairement à ce qui a été observé dans la population des jeunes tout-venant (Galand & Noirhomme, 2004), la relation aux pairs est peu en lien avec l'engagement scolaire des jeunes à hauts potentiels. Cela pourrait s'expliquer par la tendance, apparue dès le plus jeune âge, à éviter de trouver dans le groupe un miroir de soi. Progressivement, les jeunes à hauts potentiels apprendraient à se construire en prenant moins appui sur la relation aux pairs.

Conclusion

Soulignons tout d'abord que les résultats présentés dans cette recherche concernent une population de jeunes à hauts potentiels en questionnement et/ou en difficultés, tous ayant consulté le REA/JHP. Ces résultats ne sont donc pas généralisables à l'ensemble de la population des jeunes à hauts potentiels.

Les résultats obtenus mettent en évidence que le vécu de la relation aux enseignants entretient un lien significatif avec deux des critères de l'engagement scolaire : les résultats scolaires, et l'attitude face aux apprentissages.

Si de nombreux auteurs montrent que la relation aux enseignants est importante pour l'engagement scolaire des jeunes « tout venants », nous constatons qu'elle l'est également pour celui des jeunes à hauts potentiels. Pour eux, la relation aux enseignants est un facteur incontournable de motivation et de réussite scolaire. Cette étude souligne la nécessité de sensibiliser les enseignants à l'importance de la dimension relationnelle pour la réussite de la scolarité de leurs élèves en général et de leurs élèves à hauts potentiels en particulier. Elle confirme également l'importance d'organiser des formations sur la thématique du haut potentiel en vue de la reconnaissance et de l'intégration de ces jeunes dans le système scolaire. Une meilleure connaissance des spécificités de leur fonctionnement permettrait une meilleure qualité relationnelle avec leurs enseignants, qui elle-même entraînerait un meilleur engagement scolaire des élèves.

La connaissance de ces résultats et de leur impact sur les jeunes à hauts potentiels peut aussi être utile pour leur accompagnement. En effet, l'évaluation du vécu de la relation à l'enseignant peut devenir un des indicateurs de l'engagement scolaire du jeune. Une plus grande prise en compte de la relation elle-même tant avec l'enseignant qu'avec le jeune pourrait générer une amélioration des rapports entre les protagonistes et amènerait ainsi à un meilleur engagement scolaire.

Contrairement à la relation aux enseignants, le vécu de la relation aux pairs n'influence pas de manière significative l'engagement scolaire. Cependant, nous avons pu mettre en évidence que la relation aux pairs revêt une certaine importance pour les élèves du 2e degré du secondaire, le groupe étant particulièrement investi en raison du processus adolescent.

Ces résultats ne correspondent pas aux observations faites chez les enfants tout-venant pour lesquels la relation aux pairs a un impact tout au long de leur scolarité. Si la relation aux pairs ne paraît pas être un indicateur d'engagement scolaire des jeunes à hauts potentiels, elle a sans nul doute un impact sur le bien être de ces jeunes. Elle ne doit donc pas être négligée.

Enfin, au-delà des résultats obtenus dans notre étude, l'importance des différentes catégories de relations qu'entretiennent les jeunes avec leur entourage scolaire doit être soulignée. Ces relations créent un climat propice à l'épanouissement cognitif et social. La prise en compte de

tout facteur influant l'engagement scolaire peut être bénéfique à tous les élèves et, du même coup, aux jeunes à hauts potentiels.

Références

- Alles-Jardel, M., Monneraud, C. & Prosperi R. (2001). Interactions entre une auto-évaluation de la santé mentale, le contrôle interne/externe et l'adaptation scolaire chez des enfants de 6 à 8 ans. *Psychiatrie De L'Enfant*, 442, 557-591.
- André, J. (1992). A l'origine, la relation humaine. *Cahiers Pédagogiques*, 300, 14-18.
- André, J. (2005). *Eduquer à la motivation. Cette force qui fait réussir*. Paris :L'Harmattan.
- Berndt, T. J., & Keffe, K. (1996). Friends' influence on school adjustment: A motivational analysis. In J. Juvonen & K. R. Wentzel (Eds.). *Social motivation : Understanding children's school adjustment* (pp248-278). New York: Cambridge University Press.
- Boivin, M. (2005). *Origines des difficultés dans les relations entre pairs pendant la petite enfance et impacts sur l'adaptation psychosociale et développement des enfants*. GRIP, Ecole de psychologie & Université. Laval : Canada.
- Brasseur, S., Cuche, C., Defresne, F., Deville, J., Genicot, A-S., Goldschmidt, I., Leheut, M-F. (2006) Les enfants et les adolescents à haut(s) potentiel(s) Analyses descriptive et exploratoire auprès d'un échantillon de jeunes en Communauté française de Belgique. In Ministère de la Communauté française de Belgique. (2006). *Les enfants et adolescents à hauts potentiels*. Rapport d'activité non publié. Bruxelles : Communauté française de Belgique.
- Brophy, J., & Good, J. L. (1974). *Teacher-student relationships*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Caglar, H. (1996), *La psychologie scolaire*. Paris : PUF.
- Cameron, K. S. & Quinn, R. E. (1998). *Diagnosing and changing organizational culture*. New York : Addison-Wesley.
- Caouette, Ch. (1997). *Eduquer. Pour la vie!* Montréal : Les Editions Ecosociété.
- Donnay, J., Canivet, C., Cuche, C, Jans, V., Lecocq, C. & Lombart, A-F. (2006). *Pourquoi certains élèves décrochent-ils au secondaire alors qu'ils ont bien réussi dans l'enseignement primaire? Comprendre les processus et les mécanismes des différentes formes de décrochages scolaires et construire des solutions avec les acteurs de terrain*. Rapport de recherche non-publié. Namur : F.U.N.D.P., Département d'Education et Technologie.
- Dweck, C.S., (1989). Motivation. In A. Lesgold & R. Glaser (Eds.), *Foundations for a Psychology of Education* (pp. 87-136). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Galand, B. & Noirhomme, C. (2004). *Le rôle des stratégies d'intégration et des relations entre pairs dans l'attitude vis-à-vis de l'école*. Actes du 3^e Congrès des Chercheurs en Education, art.3309. Bruxelles : Ministère de la Communauté française.

- Geake, J.G., & Gross, M.U.M. (2008). Teachers' Negative Affect Toward Academically Gifted Students – An Evolutionary Psychological Study. *Gifted Child Quarterly*, 52 (3), 217-231.
- Evrard, G. (2008). *Les comportements adaptatifs des enfants et des adolescents à haut potentiel*. Mémoire de licence non publié. Université Catholique de Louvain. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Louvain-la-Neuve.
- Freeman, N.J. (1994). Some emotional aspects of being gifted. *Journal for the Education of the Gifted*, 17 (2), 180-197.
- Gross, M.U.M. (1993). *Exceptionally Gifted Children*. Londres. Routledge.
- Guinard, J.H. & Zenasni, F.F. (2004). Analyse de la littérature. Les caractéristiques émotionnelles des enfants à haut potentiel. *Psychologie Française*, 49, 305-312.
- Hartup, W. (1989). Social relationships and their developmental significance. *American Psychologist*, 44, 120-126.
- Janos, P.M. & Robinson, N.M. (1985). The performance of students in a program of radical acceleration at the university level. *Gifted Child Quarterly*, 29 (4), 175-179.
- Ladd, G.W., Kochenderfer, B.J. & Coleman, C.C. (1997). Classroom peer acceptance, friendship and victimization : Distinct relation systems that contribute uniquely to children's school adjustment ? *Child Development*, 68, 1181-1197.
- Leclercq, D. & Lambillotte, Th. (2000). A la rencontre des décrocheurs. Plaidoyer pour une pédagogie du cœur. *L'Observatoire*, 28, 24-30.
- Lens, W. (1991). *Motivation and Learning*. Rapport de recherche. Centre de recherche sur la motivation et la perspective future. Katholiek Universiteit Leuven.
- McCoach, B., Siegele, D. (2007). What predicts teacher's attitudes toward the gifted? *Gifted Child Quarterly*, 51 (3), 246-255.
- McNabb, T. (1997). *Handbook of Gifted Education, From Potential to Performance : Motivational Issues for Gifted Students*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Mönks, F.J. & Ferguson, T. (1983). Gifted adolescents : An analysis of their psychosocial development. *Journal of Youth and Adolescence*, 12, 1-18.
- Norman, D., Ramsay, G., Roberts, L. & Matray C. (2000). Effect of Social Setting, Self-Concept, and Relative Age on the Social Status of Moderately and Highly Gifted Students. *Roeper Review*, 23 (1), 34-39.
- Pianta, R. C., Hambre, B. & Stuhman, M. (2003). Relationship between teachers and children. In I. E. Reynolds, W. M. Miller & I. E. Weiner (Eds.), *Handbook of Psychology*. Educational Psychology (Vol.7, pp. 199-234). New York: Wiley.
- Skinner, E.A., & Belmont, M.J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behaviour and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85, 571-581.

- Terrassier, J.-C. (1991/1999). *Les enfants surdoués ou la précocité embarrassante*. Paris : ESF.
- Terrassier, J.-C. & Gouillou, P. (1998). *Guide pratique de l'enfant surdoué*. Paris : ESF.
- Thibault, J.-P. & Rondal, J.-A. (1996). *Psychologie de l'enfant et de l'adolescent*. Tournai : Labor.
- Viau, R. (2007). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : de Boeck Université.
- Wentzel, K.R. & Asher, S.R. (1993). *The Academic Lives of Neglected, Rejected, Popular, and Controversial Children*. Manuscrit non publié.
- Winner, E. (1997). *Surdoués: mythes et réalités*. Paris: Aubier.