

Annexe : Article

L'adaptation scolaire des jeunes à hauts potentiels : rôle de la relation avec l'enseignant et avec les pairs

Victor Braconnier, UMH

Sophie Brasseur, FUNDP

Catherine Cuche, FUNDP

Viviane de Landsheere, ULG

Anne-Sophie Genicot, UCL

Nadine Georges, ULG

Isabelle Goldschmidt, ULB

Gaëlle Van de Moortele, UCL

RESUME

Cette étude explore les liens qui unissent le vécu relationnel relaté par les jeunes à hauts potentiels et leur adaptation scolaire. Elle s'intéresse tant au vécu relationnel des jeunes avec leurs pairs qu'avec leurs enseignants, les considérant comme des variables séparées.

Dans la population générale, l'impact de ces variables sur différents indicateurs d'adaptation scolaire tels que les résultats scolaires, la fréquentation scolaire ou la motivation à l'apprentissage a été mis en évidence.

Dès lors, cette étude vise, au moyen d'analyses statistiques des données, à mettre en évidence les relations entre ces deux variables et l'adaptation scolaire des jeunes à hauts potentiels et à en comparer leur nature.

Les analyses portent sur un échantillon constitué de plus de 600 jeunes à hauts potentiels consultants, âgés de 4 à 18 ans. Elles seront différenciées en fonction du niveau scolaire. Des hypothèses qualitatives sont ensuite discutées quant à l'impact éventuel et la spécificité de ces variables dans une population de jeunes à hauts potentiels.

INTRODUCTION

L'analyse longitudinale de 2002 à 2007, dans le cadre du réseau d'écoute et d'accompagnement des jeunes à haut(s) potentiel(s) en Communauté française de Belgique, montre que les motifs scolaires représentent près de 80% des demandes de consultation. Ce taux correspond à ce que l'on retrouve généralement dans le domaine de l'enfance, où les consultations pour motif scolaire en ambulatoire sont également très élevées. Notre propos n'est donc pas d'isoler cette problématique chez les jeunes à hauts potentiels. Par contre, comme dans la population générale, ces demandes viennent poser la question de l'adaptation scolaire de ces jeunes. L'intérêt d'analyser ce phénomène est donc d'identifier les difficultés qu'ils rencontrent et de mieux comprendre le processus afin de pouvoir dégager des pistes pour y remédier.

ADAPTATION SCOLAIRE ET JEUNES A HAUTS POTENTIELS

Comment cette inadaptation se manifeste-t-elle ?

Dans la population générale, Allès-Jardel *et al.* (2001/2) expliquent que dans les différentes études, le versant négatif de l'adaptation scolaire est essentiellement évoqué en terme d'échec scolaire. Selon McNabb (1997), les comportements considérés comme scolairement adaptés sont généralement évalués par la persévérance, la recherche de défis, et le plaisir dans la tâche. Cet auteur ajoute qu'ils rendent compte également de la présence de motivation intrinsèque chez l'élève. Les comportements considérés comme non-adaptés correspondent à l'aspect négatif de ces indicateurs.

Au sein de notre réseau d'écoute et d'accompagnement des jeunes à hauts potentiels, les difficultés évoquées par les consultants et leurs parents vont de l'ennui en classe au décrochage scolaire, en passant par des échecs, des problèmes de comportement ou encore des difficultés au niveau de la méthode de travail. Pour donner un ordre d'idée, lorsque la demande est en lien avec la scolarité du jeune, le premier motif évoqué est l'ennui, dans 43% des cas. L'échec (17%) et les problèmes de comportement (18%) constituent les deux autres principaux motifs de consultations. Il est à noter qu'il s'agit du motif principal lors de la demande mais que lors de l'analyse plus approfondie de celle-ci d'autres difficultés sont souvent mises en évidence.

Enfin, un même jeune peut rencontrer plusieurs difficultés au niveau scolaire. Par exemple, si l'échec scolaire constitue le premier motif de demande dans le secondaire, cela ne veut pas dire pour autant que le jeune ne s'ennuie pas.

Ces difficultés constituent tous des indices de l'adaptation scolaire du jeune à hauts potentiels.

Mais alors, quels sont éléments pouvant influencer ces difficultés ?

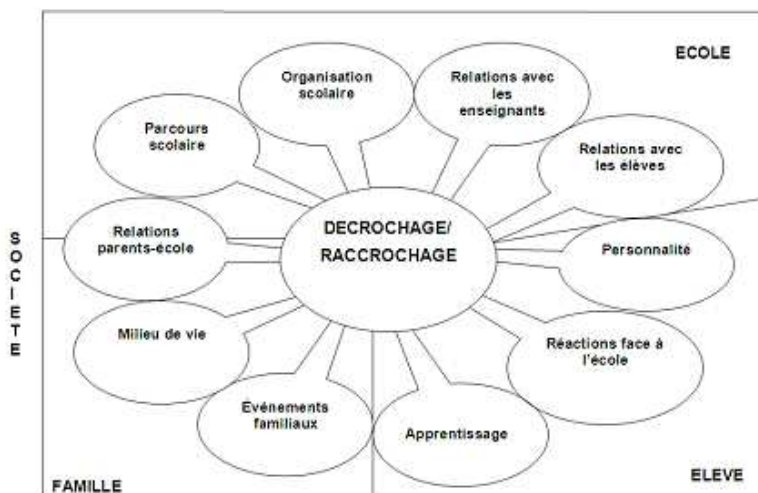
Il n'est pas aisé de répondre de manière simple et unique à cette question parce qu'elle dépend de nombreuses variables. La santé mentale de l'enfant, sa motivation, les pratiques éducatives des parents, le milieu de vie ou encore le type de scolarisation de l'enfant en sont quelques exemples. En plus de son aspect multifactoriel, ces différentes variables ne s'influencent pas de manière linéaire.

Dans l'analyse du phénomène du décrochage, et donc en filigrane de l'adaptation scolaire, l'équipe de recherche de Donnay (2006) explique qu'il s'agit bien d' « un processus complexe, dynamique et évolutif, qui doit se penser de manière circulaire. L'adaptation scolaire est un phénomène complexe qui émerge d'un processus systémique d'influences mutuelles entre différents facteurs ».

En dépit de cette complexité, différentes voies peuvent être empruntées pour analyser ce phénomène dont celle de la motivation. McNabb (1997) explique que la motivation peut être alimentée par deux sources d'influence. Elle peut être nourrie par l'environnement et être extrinsèque ou alors être de nature intrinsèque. Cette dernière correspond à la tendance générale à s'investir dans une activité en l'absence de gratification extérieure (external reward). Cette perspective est intéressante dans le cas particulier de notre population de jeunes à hauts potentiels. En effet, McNabb (1997) explique que, pour bon nombre de chercheurs, c'est elle qui va engendrer ou non la différence entre potentiel et performance.

Pour Caglar (1996), les facteurs sont eux aussi de deux types : intrinsèques et extrinsèques. En outre, il tente de déplier les différentes composantes de l'adaptation scolaire qui leur sont liées. 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.

Dans le même ordre d'idée que Caglar, l'équipe de recherche de Donnay (2006) a réalisé un schéma rendant compte des différents facteurs liés au décrochage scolaire.



Ce schéma est intéressant parce qu'il met en exergue de manière plus spécifique la dimension relationnelle. Il montre que les relations avec les enseignants et les relations avec les élèves constituent des facteurs pouvant influencer l'accrochage scolaire du jeune et donc son adaptation scolaire.

La relation à l'autre au sein du milieu de vie scolaire de l'enfant constitue donc une dimension incontournable.

Ainsi, sans vouloir pour autant simplifier tout le processus dont dépend l'adaptation scolaire, il nous semble intéressant d'estimer dans quelle mesure la relation à l'enseignant d'une part, et la relation avec les pairs d'autre part, peuvent être associées à l'adaptation scolaire dans la situation particulière de jeunes à hauts potentiels en difficultés.

LA RELATION AVEC L'ENSEIGNANT

L'importance du rôle de la relation à l'enseignant est aujourd'hui admise par beaucoup d'auteurs, tel Caouette (1997). Cette position se situe au-delà d'une vision centrée sur les apprentissages. Cette relation est essentielle parce qu'elle constitue un besoin, et une source de motivation pour l'élève. Leclercq et Lambillotte (2000) expliquent que la relation éducative et pédagogique basée sur l'empathie contribuerait à créer du sens et à développer la motivation.

Pour André (2005), c'est la relation humaine qui est à la source de la motivation. Pour lui, cette dernière constitue un facteur essentiel de réussite dans les apprentissages. L'objet d'apprentissage ne devient intéressant qu'à partir du moment où il répond à un besoin.

André (1992) attribue deux sources fondamentales de motivation à la relation: 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. L'auteur explique qu'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. Selon lui, c'est dans ce contexte de relation chargée affectivement que tout message de la part de l'enseignant va pouvoir ou non constituer « une source de recharge psychologique puissante ». Mais, pour que l'enfant ou l'adolescent cherche à conquérir l'estime de son enseignant, il doit l'admirer. Il faut donc qu'il ait en face de lui des personnes qu'il perçoit dignes de respect, de confiance. Ces observations rejoignent les propos de Skinner et Belmont (1993) repris par Pianta, (2003). 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 soutien dans l'autonomie (autonomy support) et la structure.

Plus particulièrement, ils définissent l'implication, comme la qualité des relations interpersonnelles avec les pairs et l'enseignant. Pour Skinner et Belmont (1993), l'implication de l'enseignant se mesure au temps qu'il accorde aux élèves, par l'affection qu'il montre et le plaisir qu'il a dans les échanges avec l'élève. 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. Morissette (2002) explique qu'au niveau de la classe, les caractéristiques du climat se construisent dans l'interaction entre les élèves, les enseignants et les savoirs. C'est dans cette perspective qu'elle explique qu'il est important que l'enseignant ait une idée des actions et des attitudes qui peuvent être à la base de tel ou tel climat de classe.

Pianta (2003) souligne encore l'importance du vécu de l'élève par rapport à cette relation à l'enseignant. En effet, il explique que les différentes études suggèrent, au primaire ou au secondaire, que 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, mais également de leur sentiment de bien-être et de sécurité dans l'environnement scolaire. La relation à l'enseignant est donc bien un facteur favorisant l'investissement des élèves dans le domaine scolaire.

Plus concrètement, différentes situations peuvent influencer le type de relation qu'entretiennent élèves et enseignants. Au niveau d'une population tout venant, Brophy & Good (1974) cités par Pianta, (2003) 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 adaptés qui satisfont aux attentes scolaires bénéficieraient de moins d'attention de la part des enseignants.

McNabb (1997) explique que, parfois, les hautes performances chez ces jeunes ne sont pas encouragées voire même découragées par le personnel éducatif débordé : 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.

D'autre part, McNabb (1997) souligne le fait que de nombreux jeunes à hauts potentiels expriment leur ennui par des « *mauvaises conduites* » qui, en retour, entraînent des réactions négatives des enseignants et renforcent la perception de l'enfant que son besoin de réussite n'est pas raisonnable.

Le type de relation entretenue 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. Il convient donc de ne pas diriger la responsabilité de manière unilatérale sur l'un ou l'autre acteur par rapport au type de relation qui est entretenu.

La relation à l'enseignant constitue un facteur majeur de motivation de l'élève quant à sa réussite scolaire et donc, de manière corollaire, de son adaptation scolaire. Nous pouvons nous poser la question de l'impact relationnel sur l'adaptation scolaire dans une population de jeunes à hauts potentiels.

LA 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. 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.

Les buts sociaux jouent un rôle important dans la motivation des élèves à se rendre à l'école. Wentzel et Asher (1993, cités par Viau, 2007/a), dans une étude menée auprès de 423 élèves de sixième et de septième année, ont constaté que ceux qui poursuivent à la fois des buts sociaux, d'apprentissage et de performance sont ceux qui réussissent le mieux. Ce qui montre à quel point les élèves viennent en classe pour apprendre, mais aussi pour s'identifier, se comparer et s'intégrer à leurs semblables. De nombreuses recherches, dont Bush et Ladd (2001), confirment l'importance de la bonne relation avec leurs pairs sur la motivation et l'adaptation scolaire des élèves. Se sentir accepté et multiplier des relations positives avec les pairs semblent donc être un déterminant majeur de la réussite scolaire.

Concernant le rôle des stratégies d'intégration et des relations entre pairs dans l'attitude vis-à-vis de l'école, une recherche menée en Belgique auprès d'élèves de 6^{ème} primaire par Galand et Noirhomme (2004) a dégagé qu'il n'y a quasiment aucun lien entre les caractéristiques individuelles des élèves et les stratégies d'intégration qu'ils mettent en place.

Les auteurs notent uniquement un effet du lieu de naissance et de la profession du père sur la stratégie agressive. Les résultats 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.

Si les attributs physiques déviants comme les problèmes de paroles, les maladresses ou les déficiences physiques peuvent conduire à des difficultés relationnelles entre pairs, les caractéristiques comportementales des enfants ont été plus systématiquement identifiées comme sources principales de ces difficultés (Boivin, 2005). 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.

Qu'en est-il pour les enfants et des adolescents à hauts potentiels ?

Des recherches (Freeman (1994), Gross (1993), Mönks et Ferguson (1983), cités par Winner, 1997), menées auprès d'enfants « *profondément doués* » (QI supérieur à 160), tendent à montrer que la majorité d'entre eux ne connaissent pas les mêmes problèmes de sociabilité. Ces études semblent confirmer le portrait de l'enfant profondément doué et socialement marginalisé. De tels enfants sont décrits comme introvertis, n'aimant pas se mêler aux autres, dominateurs, impopulaires, souvent la cible de moqueries, anxieux, déprimés, peu sûrs d'eux-mêmes.

Ainsi, pour Winner (1997), la raison majeure des difficultés relationnelles des jeunes à hauts potentiels réside principalement dans le fait qu'ils ont très peu 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 sont également différents de ceux des autres, de même que leurs passe-temps favoris ou même les jeux qu'ils affectionnent dans leur petite enfance. L'enfant ou l'adolescent peut alors ajuster ses besoins cognitifs en recherchant des camarades plus âgés et entrer en relation avec ses pairs par le biais d'activités ludiques ou sportives.

Ces jeunes seraient également confrontés à une dissension entre leur quête avide de connaissances et la recherche d'une harmonie relationnelle avec leurs pairs, conflit issu de ce que Terrassier (1991) appelle la dyssynchronie sociale. Il s'agit en effet d'un décalage chronologique entre leurs compétences élevées, d'une part, leur développement affectif et leur taille qui restent corrélés à leur âge, d'autre part. S'ils choisissent l'investissement intellectuel, ils sont susceptibles de vivre l'isolement, voire la solitude. S'ils choisissent la relation affective harmonieuse, ils risquent de perdre leur goût de l'excellence.

Janos et Robinson (1985, cités par Guignard et Zenasni, 2004) estiment que 20 à 25 % des enfants à hauts potentiels présentent des difficultés d'ordre émotionnel et social. Cependant, la plupart des études recensées présentent un nombre important de lacunes méthodologiques, notamment au niveau de l'absence de groupes contrôles. Toutefois, Guignard et Zenasni (2004) avancent qu'il existerait une tendance de ces études à montrer que les individus à hauts potentiels présenteraient une propension à vivre intensément les émotions, ce qui les placerait plus fréquemment dans des difficultés relationnelles avec leurs pairs.

Finalement, comme le précise Mouchiroud (2004), malgré les nombreuses études sur l'existence d'une modalité relationnelle sociale spécifique aux jeunes à hauts potentiels, le débat reste ouvert. Selon certains, leur immaturité sociale comparativement à leurs pairs, des problèmes émotionnels ou une image dévalorisée les rendraient incapables de former des relations sociales stables au cours de leur existence. La seconde vue, au contraire, réfute toute idée d'un lien entre haut potentiel intellectuel et inadaptation sociale

Dans ce contexte, il est intéressant d'étudier en quoi cet ajustement relationnel aux pairs affectent ou non l'adaptation scolaire. En d'autres termes, quel est l'impact d'une bonne ou d'une mauvaise relation avec les pairs sur l'adaptation scolaire des jeunes à hauts potentiels?

Par ailleurs, il est clair que 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 feed-backs correctifs de la part de leur enseignant que ceux qui ne sont pas rejetés par leurs pairs. Dès lors, il semble intéressant de nous interroger sur l'impact de ces deux variables sur l'adaptation scolaire.

METHODOLOGIE

Méthode

L'adaptation scolaire est traditionnellement mesurée en termes de réussite ou d'échec par rapport aux résultats scolaires. D'autres critères, comme les problèmes de comportements avérés sont parfois utilisés, comme dans l'étude de Allès-Jardel *et al.* (2001/2).

Sachant que la population ciblée dans notre étude peut obtenir de bons résultats scolaires sans pour autant investir particulièrement les apprentissages, nous ne pouvons limiter notre évaluation de l'adaptation scolaire au seul critère de réussite scolaire

Nous engloberons donc dans le critère d'adaptation scolaire les dimensions suivantes :

- **résultats scolaires** (excellents, bon, moyen, échec partiel, échec total),
- **attitude face aux apprentissages** (très positive, positive, moyenne, négative, oppositionnelle),
- **fréquentation scolaire** (assidue, régulière, absentéisme, absentéisme total).

Nous étudierons le lien existant entre l'adaptation scolaire, le **vécu de la qualité de la relation avec les pairs** (excellente, bonne, neutre, mauvaise, néfaste) et le **vécu de la qualité de la relation avec les enseignants** (excellente, bonne, neutre, mauvaise, néfaste).

Les trois indicateurs d'adaptation scolaire sont donc les variables dépendantes, les relations aux pairs et les relations aux enseignants sont les variables indépendantes.

Toutes les données ont été recueillies lors des consultations puis analysées par les différents chercheurs et codées à l'aide de critères définis. Les différentes évaluations sont harmonisées grâce aux critères

communs utilisés et permettent d'atténuer au maximum la part de subjectivité dans les appréciations. Les critères d'encodage pour l'ensemble des variables sont détaillés dans l'annexe 1.

Sujets

Notre échantillon n'est pas représentatif de la population générale des jeunes à hauts potentiels.

Les sujets ont été rencontrés dans le cadre des consultations au centre d'écoute et d'accompagnement des jeunes à hauts potentiels en Communauté Française de Belgique suite à des questionnements ou des difficultés.

En un premier temps, suite à une étude longitudinale descriptive que nous avons réalisée en 2007² montrant que les problèmes rencontrés par ces jeunes ainsi que leurs caractéristiques scolaires et affectives diffèrent selon leur sexe et leur niveau d'enseignement, il nous a semblé important de distinguer le genre et le niveau scolaire dans l'analyse de nos résultats.

Cependant, une analyse statistique préliminaire des données utilisées dans cet article n'a pas permis de mettre en évidence des différences significatives ($p = .05$) entre les filles et les garçons. Dès lors, nous avons décidé de présenter les résultats de manière globale sans distinguer le genre. Par contre, nous avons observé des différences significatives entre les niveaux scolaires, il est donc pertinent de présenter les résultats en distinguant ces niveaux.

Au niveau primaire

L'échantillon du niveau primaire se compose de 228 jeunes à hauts potentiels³, dont 185 garçons et 43 filles. L'âge des sujets varie de 5 à 13 ans avec une moyenne de 8 ans 7 mois.

Les jeunes sont répartis de la 1ère à la 6ème année primaire. 86 jeunes (38%) fréquentent le 1er degré (1ère et 2ème année primaire), 71 jeunes (31%) fréquentent le second degré (3ème et 4ème année primaire), et 72 jeunes (31%) fréquentent le 3ème degré (5ème et 6ème année primaire).

Leur fréquentation scolaire est en très grande majorité « assidue » (97.4%). Les résultats scolaires sont « brillants » ou « bons » dans 89.9% des cas et l'attitude face aux apprentissages est « très positive » ou « positive » dans 80.3% des cas.

Les relations que les jeunes entretiennent avec les pairs varient de « excellente » à « néfaste ». Seulement 46% des jeunes ont une relation avec leurs pairs qualifiée d'excellente ou de bonne. 41% des jeunes présentent une relation avec leurs pairs qu'ils qualifient de « néfaste » ou « mauvaise ».

Concernant la relation avec les enseignants, la majorité (59.2%) considère qu'elle est « excellente » ou « bonne ».

² Etude réalisée dans le cadre du réseau d'écoute et d'accompagnement des jeunes à hauts potentiels en Communauté Française de Belgique sur 452 situations. Rapport d'activité non publié, décembre 2007, Bruxelles.

³ Un jeune est considéré à hauts potentiels s'il présente un QI total supérieur à 125 à l'échelle de Weschler (appropriée au moment de la passation) ou s'il présente une note supérieure à 130 dans l'un des indices, et/ou montre des capacités exceptionnellement développées dans l'un des types d'intelligences de Gardner qui ne peuvent être mis en évidence au moyen du test de QI. L'identification est complétée par la présence d'une série de signes cliniques.

L'ensemble de ces résultats sont présentés au tableau 1 en annexe 2.

Tableau 1 : Fréquences obtenues pour chacune des variables – Jeunes fréquentant l'enseignement primaire (n= 228)

Fréquentation scolaire	Assidue			Régulière			Moyenne			Absentéisme			Absentéisme total		
	Filles	Gar.		Filles	Gar.		Filles	Gar.		Filles	Gar.		Filles	Gar.	
	95%	92%		5%	5%		0%	0%		0%	2%		0%	0%	
	1 ^{er} d	2 ^{ème} d	3 ^{ème} d	1 ^{er} d	2 ^{ème} d	3 ^{ème} d	1 ^{er} d	2 ^{ème} d	3 ^{ème} d	1 ^{er} d	2 ^{ème} d	3 ^{ème} d	1 ^{er} d	2 ^{ème} d	3 ^{ème} d
	93%	90%	93%	5%	7%	4%	0%	0%	0%	1%	1%	3%	0%	0%	0%
Résultats scolaires	Brillants			Bons			Moyens			Echec partiel			Echec total		
	Filles	Gar.		Filles	Gar.		Filles	Gar.		Filles	Gar.		Filles	Gar.	
	81%	65%		12%	24%		5%	5%		2%	2%		0%	3%	
	1 ^{er} d	2 ^{ème} d	3 ^{ème} d	1 ^{er} d	2 ^{ème} d	3 ^{ème} d	1 ^{er} d	2 ^{ème} d	3 ^{ème} d	1 ^{er} d	2 ^{ème} d	3 ^{ème} d	1 ^{er} d	2 ^{ème} d	3 ^{ème} d
	63%	66%	1%	26%	26%	4%	6%	3%	6%	2%	0%	12%	2%	3%	76%
Attitude face aux apprentissages	Très positive			Positive			Neutre			Démotivation légère			Démotivation totale		
	Filles	Gar.		Filles	Gar.		Filles	Gar.		Filles	Gar.		Filles	Gar.	
	67%	43%		21%	35%		5%	0%		5%	7%		0%	15%	
	1 ^{er} d	2 ^{ème} d	3 ^{ème} d	1 ^{er} d	2 ^{ème} d	3 ^{ème} d	1 ^{er} d	2 ^{ème} d	3 ^{ème} d	1 ^{er} d	2 ^{ème} d	3 ^{ème} d	1 ^{er} d	2 ^{ème} d	3 ^{ème} d
	48%	40%	1%	27%	40%	4%	10%	4%	6%	15%	14%	12%	0%	0%	76%
Relation aux pairs	Excellente			Bonne			Neutre			Mauvaise			Néfaste		
	Filles	Gar.		Filles	Gar.		Filles	Gar.		Filles	Gar.		Filles	Gar.	
	16%	18%		37%	26%		14%	7%		19%	32%		12%	12%	
	1 ^{er} d	2 ^{ème} d	3 ^{ème} d	1 ^{er} d	2 ^{ème} d	3 ^{ème} d	1 ^{er} d	2 ^{ème} d	3 ^{ème} d	1 ^{er} d	2 ^{ème} d	3 ^{ème} d	1 ^{er} d	2 ^{ème} d	3 ^{ème} d
	14%	17%	1%	27%	33%	4%	7%	13%	6%	36%	20%	12%	12%	13%	76%
Relation aux enseignants	Excellente			Bonne			Neutre			Mauvaise			Néfaste		
	Filles	Gar.		Filles	Gar.		Filles	Gar.		Filles	Gar.		Filles	Gar.	
	23%	25%		53%	30%		14%	17%		2%	19%		2%	1%	
	1 ^{er} d	2 ^{ème} d	3 ^{ème} d	1 ^{er} d	2 ^{ème} d	3 ^{ème} d	1 ^{er} d	2 ^{ème} d	3 ^{ème} d	1 ^{er} d	2 ^{ème} d	3 ^{ème} d	1 ^{er} d	2 ^{ème} d	3 ^{ème} d
	20%	24%	1%	35%	33%	4%	20%	19%	6%	16%	17%	12%	0%	1%	76%

Au niveau secondaire

L'échantillon du niveau secondaire est composé de 165 jeunes à hauts potentiels dont 135 garçons et 30 filles. Ils sont âgés entre 10 et 19 ans avec une moyenne de 14 ans.

Les jeunes sont répartis de la 1^{ère} à la 6^{ème} secondaire. 80 jeunes (48%) fréquentent le 1^{er} degré, 62 jeunes (37%) fréquentent le second degré et 23 jeunes (15 %) fréquentent le 3^{ème} degré.

Nous pouvons constater que la fréquentation scolaire est en grande majorité « assidue » (86%) mais nous remarquons néanmoins que plus de 10% des jeunes (12.1%) sont absents ou en absentéisme total scolaire. Près de la moitié des jeunes sont en échec scolaire total ou partiel (49.1%) alors que dans 33.4% des cas, les résultats sont bons ou brillants. L'attitude face aux apprentissages est soit positive ou très positive dans 32.7% ou alors négative voire oppositionnelle chez plus de la moitié des jeunes (55.1%).

Tableau 2 : Fréquences obtenues pour chacune des variables – Jeunes fréquentant l'enseignement secondaire (n= 165)

Fréquentation scolaire	Assidue			Régulière			Absentéisme			Absentéisme total					
	Filles	Gar.		Filles	Gar.		Filles	Gar.		Filles	Gar.				
	76%	60%		3%	30%		10%	8%		10%	2%				
	1 ^{er} d	2 ^{ème} d	3 ^{ème} d	1 ^{er} d	2 ^{ème} d	3 ^{ème} d	1 ^{er} d	2 ^{ème} d	3 ^{ème} d	1 ^{er} d	2 ^{ème} d	3 ^{ème} d			
	70%	54%	52%	22%	30%	22%	5%	11%	13%	2%	5%	4%			
Résultats scolaires	Brillants			Bons			Moyens			Echec partiel			Echec total		
	Filles	Gar.		Filles	Gar.		Filles	Gar.		Filles	Gar.		Filles	Gar.	
	45%	11%		24%	15%		10%	18%		17%	40%		3%	16%	
	1er d	2 ^{ème} d	3 ^{ème} d	1er d	2 ^{ème} d	3 ^{ème} d	1er d.	2 ^{ème} d	3 ^{ème} d	1er d	2 ^{ème} d	3 ^{ème} d	1er d	2 ^{ème} d	3 ^{ème} d
	23%	11%	13%	19%	11%	22%	21%	15%	9%	30%	48%	22%	7%	14%	30%
Attitude face aux apprentissages	Très positive			Positive			Neutre			Négative			Oppositionnelle		
	Filles	Gar.		Filles	Gar.		Filles	Gar.		Filles	Gar.		Filles	Gar.	
	23%	9%		43%	16%		7%	13%		20%	50%		7%	11%	
	1er d	2 ^{ème} d	3 ^{ème} d	1er d	2 ^{ème} d	3 ^{ème} d	1er d.	2 ^{ème} d	3 ^{ème} d	1er d	2 ^{ème} d	3 ^{ème} d	1er d	2 ^{ème} d	3 ^{ème} d
	11%	10%	17%	24%	16%	26%	15%	10%	9%	39%	56%	35%	11%	8%	13%
Relation aux pairs	Excellente			Bonne			Neutre			Mauvaise			Néfaste		
	Filles	Gar.		Filles	Gar.		Filles	Gar.		Filles	Gar.		Filles	Gar.	
	17%	20%		10%	23%		17%	19%		37%	25%		20%	13%	
	1er d	2 ^{ème} d	3 ^{ème} d	1er d	2 ^{ème} d	3 ^{ème} d	1er d.25%	2 ^{ème} d	3 ^{ème} d	1er d	2 ^{ème} d	3 ^{ème} d	1er d	2 ^{ème} d	3 ^{ème} d
	11%	26%	30%	12%	31%	17%		10%	17%	31%	21%	30%	21%	8%	4%
Relation aux enseignants	Excellente			Bonne			Neutre			Mauvaise			Néfaste		
	Filles	Gar.		Filles	Gar.		Filles	Gar.		Filles	Gar.		Filles	Gar.	
	7%	7%		27%	22%		39%	23%		18%	35%		7%	12%	
	1er d	2 ^{ème} d	3 ^{ème} d	1er d	2 ^{ème} d	3 ^{ème} d	1er d.	2 ^{ème} d	3 ^{ème} d	1er d	2 ^{ème} d	3 ^{ème} d	1er d	2 ^{ème} d	3 ^{ème} d
	6%	5%	17%	23%	19%	30%	29%	26%	13%	34%	29%	26%	8%	15%	9%

PRESENTATION DES RESULTATS

Les analyses statistiques montrent plusieurs liens entre les différents facteurs d'adaptation scolaire et la relation avec les pairs, d'une part, et avec les enseignants, d'autre part.

Afin de faciliter la présentation des résultats, les niveaux primaires et secondaires seront décrits séparément.

Nous avons réalisé les analyses de régression sur l'ensemble de l'échantillon primaire et sur l'ensemble de l'échantillon secondaire.

Echantillon primaire

Tableau 3 : Résultats de la prédiction de l'adaptation scolaire par la relation aux enseignants et aux pairs selon les 3 niveaux d'enseignement

	Niveau 1 ⁴		Niveau 2 ⁵		Niveau 3 ⁶	
	pairs	enseignants	pairs	enseignants	pairs	enseignants
Attitude face aux apprentissages	F(1,80)=5.05*	F(1,76)=24.6**	F(1,65)=.46 ns	F(1,64)=6.02*	F(1,66)= .5 ns	F(1,63)=8.3 **
Fréquentation scolaire	F(1,79)=1.59 ns	F(1,75)=2.52 ns	F(1,64)=1.42 ns	F(1,63)=1.12 ns	F(1,67)=4.48*	F(1,64)=3.13 ns
Résultats scolaires	F(1,79)=.54 ns	F(1,75)=8.87**	F(1,64)=.57 ns	F(1,63)=8.1**	F(1,67)=1.01 ns	F(1,64)=3.67 ns

**=p<.01, *=p<.05, ns=non significatif

Dans le niveau 1, la relation aux pairs et la relation aux enseignants prédit l'attitude face aux apprentissages, alors que dans les niveaux 2 et 3, seule la relation aux enseignants prédit l'attitude face aux apprentissages.

Seule, au niveau 3, la relation aux pairs prédit la fréquentation scolaire. Aucune autre prédiction significative ne peut-être faite sur la fréquentation scolaire à partir des deux types de relations.

Dans les niveaux 1 et 2, seule la relation aux enseignants prédit les résultats scolaires.

⁴ Niveau 1=1^{ère} et 2^{ème} primaire

⁵ Niveau 2=3^{ème} et 4^{ème} primaire

⁶ Niveau 3= 5^{ème} et 6^{ème} primaire

Echantillon secondaire

Tableau 4 : Résultats de la prédiction de l'adaptation scolaire par la relation aux enseignants et aux pairs selon les 3 niveaux d'enseignement

	Niveau 1 ⁷		Niveau 2 ⁸		Niveau 3 ⁹	
	pairs	enseignants	pairs	enseignants	pairs	enseignants
Attitude face aux apprentissages	F(1,73)=.12 ns	F(1,71)=24.87**	F(1,57)=2.36 ns	F(1,56)=17.43**	F(1,21)=.0 ns	F(1,20)=8.85 **
Fréquentation scolaire	F(1,73)=6.86*	F(1,71)=4..55*	F(1,57)=15.12 **	F(1,55)=3.3 ns	F(1,19)=2.57 ns	F(1,19)=6.4*
Résultats scolaires	F(1,73)=.46 ns	F(1,71)=12.64**	F(1,57)=7.06 **	F(1,56)=3.83 ns	F(1,20)=.02 ns	F(1,20)=10.12**

**=p<.01, *=p<.05, ns=non significatif

Dans les trois niveaux d'enseignement, seule la relation aux enseignants prédit l'attitude face aux apprentissages.

Dans le niveau 1, les relations aux pairs et aux enseignants prédisent la fréquentation scolaire. Au niveau 2, seule la relation aux pairs prédit la fréquentation scolaire. Et, inversement, dans le niveau 3, seule la relation aux enseignants prédit cette dernière.

La relation aux enseignants prédit les résultats scolaires dans les niveaux 1 et 3 d'enseignement alors que ce n'est pas le cas de la relation aux pairs. A l'inverse, au niveau 2, seule la relation aux pairs prédit les résultats scolaires.

⁷ Niveau 1=1^{ère} et 2^{ème} secondaire

⁸ Niveau 2=3^{ème} et 4^{ème} secondaire

⁹ Niveau 3= 5^{ème} et 6^{ème} secondaire

DISCUSSION

Tout d'abord, nous sommes étonnés de ne pas avoir observé de différences significatives entre les filles et les garçons puisque des recherches antérieures ont démontré le contraire. En effet, d'après une analyse descriptive antérieure (Brasseur et al, non publié), les problématiques relationnelles et individuelles sont davantage rapportées par les filles. Terrassier et Gouillou (1999) ont démontré que l'acceptation des filles à hauts potentiels par leurs pairs est plus difficile. Elles sont considérées comme moins populaires, maussades et tristes. Elles perdraient de la popularité en raison de leur lutte incessante pour les meilleures notes, ce qui renforce probablement leur tendance à se construire indépendamment de leur relation aux pairs.

Relation aux enseignants

- Au niveau de l'attitude face aux apprentissages

La relation aux enseignants prédit l'attitude face aux apprentissages quelque soit le niveau d'étude.

Les jeunes investiraient beaucoup la relation à l'adulte et donc à l'enseignant, pour se construire, constat qui rejoint les propos d'André (1992) : chez les jeunes tout venant, un contexte relationnel positif avec l'enseignant est nécessaire au développement d'une motivation solide et durable. Il semble donc que ce soit également le cas chez les jeunes à hauts potentiels.

- Au niveau de la fréquentation scolaire

Des trois variables rendant compte de l'adaptation scolaire, la fréquentation scolaire est la moins prédictive de la relation à l'enseignant.

En primaire, la relation à l'enseignant ne prédit pas la fréquentation scolaire.

Ce constat est en adéquation avec les résultats généraux de, l'absentéisme à l'école primaire. Cela pourrait s'expliquer par le fait qu'à cet âge, l'enfant est encore sous la tutelle parentale et possède encore peu d'autonomie par rapport à ses parents. Par exemple c'est bien souvent encore le parent qui l'emmène à l'école. Il semble donc, que cette variable ne soit pas vraiment indicative de l'adaptation scolaire en primaire.

Au secondaire, la relation aux enseignants a un impact sur la fréquentation scolaire. Il apparaît que cet impact se marque essentiellement aux 1^{er} et 3^{ème} degrés.

Au niveau 1 du secondaire, les jeunes pourraient se raccrocher à la relation aux enseignants pour assurer la transition primaire-secondaire.

Au niveau 3, la relation semble évoluer positivement. Les jeunes seraient plus dans un rapport d'adultes à adultes. Ils se préparent à leurs études supérieures et les enseignants peuvent les aider dans leur choix d'orientation.

Les jeunes sont également plus autonomes par rapport à leur choix d'études. Les enseignants sont aussi peut-être plus enclins à développer l'autonomie du jeune pour son entrée dans la vie active.

Enfin, dans les études tous venant, il est mis en évidence que les jeunes dans leur processus adolescente et leur quête identitaire vont particulièrement investir la relation aux pairs. Parallèlement, la relation aux adultes se modifie dans une tentative d'autonomisation. La différence de résultats obtenus au niveau 2 viendrait souligner la manifestation de ce processus..

- Au niveau des résultats scolaires

Au niveau des résultats scolaires, il est à nouveau nécessaire de différencier les analyses en fonction du niveau d'enseignement.

En primaire, les résultats scolaires sont prédits par le type de relation à l'enseignant, sauf au niveau 3. Nous n'avons pas trouvé d'hypothèse permettant d'étayer ce constat. Une analyse qualitative ultérieure permettrait peut-être d'y répondre.

Au secondaire, les résultats scolaires sont prédits par le type de relation à l'enseignant sauf au niveau 2. Nous constatons que les résultats obtenus pour la variable résultats scolaires sont identiques à ceux obtenus pour la variable fréquentation scolaire. Ce constat semble confirmer l'hypothèse explicative ci-dessus concernant l'impact du processus adolescente sur les résultats obtenus.

Synthèse

Parmi toutes nos données, c'est aux niveaux 1 et 3 du secondaire que nos 3 critères d'adaptation scolaire sont tous prédits par la relation à l'enseignant. Par ailleurs, comme nous l'avons vu, la fréquentation scolaire n'est pas indicative de l'adaptation scolaire en primaire. Dès lors, si l'on fait abstraction de cette variable pour le primaire, le type de relation entretenue avec l'enseignant va toujours avoir un impact sur les autres facteurs d'adaptation scolaire, sauf au troisième niveau où une bonne relation avec l'enseignant ne va pas forcément de paire avec de bons résultats scolaires.

Pour résumer, la relation à l'enseignant influence globalement l'attitude des élèves face aux apprentissages et leurs résultats scolaires. Par contre, cette relation a moins d'influence sur leur fréquentation scolaire.

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 à l'enseignant constitue un facteur majeur de motivation de l'élève quant à sa réussite scolaire et donc, de manière corollaire, à son adaptation scolaire.

Il est intéressant de relever que pour les jeunes à hauts potentiels de l'échantillon étudié la **relation à l'enseignant** prend aussi une part importante dans leur scolarité. L'impact de cette relation n'est donc pas à prendre à la légère, elle constitue un indicateur important d'adaptation scolaire.

Relation aux pairs

Un premier constat : il existe une grande variabilité de types de relation aux pairs chez les jeunes à hauts potentiels. En effet, même si, dans la littérature, ils sont majoritairement décrits comme éprouvant des difficultés relationnelles (Winner, (1997), Freaman (1994), Gross (1993), nous constatons, dans notre échantillon, une répartition équivalente des jeunes présentant des relations positives et des relations négatives. Néanmoins, notons que le pourcentage de jeunes (40%) qui présentent ce type de difficultés reste très important parmi les jeunes à hauts potentiels en difficultés ou en questionnement que nous avons rencontré dans notre réseau d'écoute et d'accompagnement.

Contrairement aux affirmations concernant la population de jeunes tout venant (Bush et Ladd, 2001) la relation aux pairs influence peu l'adaptation scolaire des jeunes à hauts potentiels. Cela pourrait s'expliquer par une habitude, dès leur plus jeune âge, de ne pas souvent trouver dans le groupe, un miroir à leur développement, leurs habiletés ou leur centre d'intérêts spécifiques. Progressivement, ils développeraient une faculté à se construire en prenant moins appui sur la relation aux pairs.

Plus précisément, les résultats indiquent que la relation avec les pairs prédit l'attitude face aux apprentissages uniquement au premier degré de l'enseignement primaire.

Les résultats non significatifs entre la relation aux pairs et l'attitude face aux apprentissages pourraient s'expliquer par une motivation intrinsèque importante à l'apprentissage liée à leur curiosité intellectuelle, largement décrite dans la littérature (Lepper et Hodell, 1989 ; Dweck, 1989 ; Lens, 1991).

L'investissement proprement dit de l'apprentissage, ferait sens par lui-même et il nécessiterait moins de motivation extrinsèque lié aux regards de leurs pairs ou à un intérêt qui serait suscité via ceux-ci.

Une perspective développementale peut toutefois expliquer pourquoi l'attitude face aux apprentissages est liée à la relation aux pairs au premier degré de l'école primaire. Sortant de l'égoïsme et ayant expérimenté les relations sociales lors des premières années de scolarité (Thibault et Rondal, 1996), l'enfant va pouvoir progressivement mobiliser son énergie pour les apprentissages cognitifs. Entre 5 et 8 ans, il traverse une phase transitoire, il serait donc logique que l'aspect relationnel reste prépondérant.

On remarque un effet croissant de la relation aux pairs sur la fréquentation scolaire entre 10 et 16 ans (âge projeté selon le niveau scolaire). Ici encore, les données liées au développement peuvent éclairer cette relation.

La période décrite correspond à l'adolescence, du moins dans sa première phase. Durant cette phase, 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, l'investissement de l'apprentissage perd à ce moment de son intérêt au profit de la construction identitaire, un maximum d'énergie étant investie dans ce processus. Si le jeune est isolé, il est probable qu'il trouve donc moins d'intérêt à se rendre à l'école.

Enfin, on observe 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 et Keefe, 1995) qui mettent en avant le choix cornélien que devraient réaliser certains jeunes à hauts potentiels : développer leurs aptitudes au détriment de leur relation sociale ou inversement. Le fait que ce lien apparaisse uniquement au second degré du secondaire nuance cependant ces affirmations, si l'on tient compte du contexte, et de la phase de développement particulière liée à l'adolescence. Il est possible que la fragilité narcissique des adolescents rendent moins acceptable l'idée de cottoyer des personnes ayant plus de possibilités intellectuelles, ces dernières mettant en évidence celles qu'ils n'ont pas. Par ailleurs, c'est à cet âge que l'importance de se construire par rapport au même atteint son paroxysme, on peut donc comprendre que ce choix soit particulièrement présent à cet âge.

CONCLUSION

Tout d'abord, soulignons que les résultats décrits tout au long de cet article ne concernent qu'une frange de la population des jeunes à hauts potentiels. En effet, ils concernent des jeunes en questionnement et/ou en difficultés puisque tous ont consulté le réseau d'écoute et d'accompagnement des jeunes à hauts potentiels en communauté française de Belgique. Ces résultats ne sont donc pas généralisables à l'ensemble de la population des jeunes à hauts potentiels.

Différentes recherches semblent indiquer que l'adaptation scolaire est fortement influencée par la relation aux pairs chez les sujets tout venants. Or, nos résultats ne le démontrent pas dans notre population de jeunes à hauts potentiels. Ceci pourrait s'expliquer par le fait que ceux-ci auraient progressivement développé une faculté à se construire en prenant moins appui sur la relation aux pairs. Cette hypothèse devrait être approfondie, car le groupe de pair semble bien avoir une importance pour eux aussi. En effet, nous avons pu voir dans nos résultats au 2^{ème} niveau du secondaire que le groupe semblait être plus investi en raison du processus adolescentaire.

Enfin, si la relation aux pairs ne semble pas être un indicateur d'adaptation scolaire tel que nous l'avons défini dans notre étude, elle a sans nul doute un impact sur le bien être des jeunes. Elle doit donc être prise en compte.

Contrairement à la relation aux pairs, la relation aux enseignants semble, elle, avoir un impact majeur sur nos critères d'adaptation scolaire.

Ainsi, si de nombreux auteurs montrent que la relation aux enseignants est importante pour l'adaptation scolaire des jeunes « tout venants », nous constatons qu'elle l'est également pour celle des jeunes à hauts potentiels. Pour ces jeunes également, la relation aux enseignants est un facteur important de motivation et de réussite scolaire. L'impact de cette relation doit être reconnu car le vécu de la relation à l'enseignant semble constituer un véritable indicateur de l'adaptation scolaire des jeunes à hauts potentiels.

Si de manière générale, il semble qu'il n'y ait pas de différences avec les résultats constatés dans la population tout venant, peut-être en trouverions-nous dans les raisons qu'ils évoquent pour expliquer qu'ils ont une bonne ou une mauvaise relation aux enseignants. Ces raisons peuvent être la personnalité de l'enseignant, l'implication de celui-ci dans son travail, sa pédagogie, ou encore la façon dont il encourage ou non l'autonomie des jeunes. C'est peut-être à ce niveau que nous pourrions observer des différences entre les jeunes tout venants et les jeunes à hauts potentiels. Ces éléments pourraient donner des clefs aux enseignants pour comprendre et aider les jeunes à hauts potentiels dans leur adaptation scolaire.

En conclusion, la relation aux pairs semble avoir moins d'impact sur l'adaptation scolaire des jeunes à hauts potentiels, en termes d'attitudes face aux apprentissages et de résultats scolaires que la relation à l'enseignant, ce dernier étant l'acteur principal dans la transmission des savoirs. Notons cependant que la qualité de la relation aux pairs et aux enseignants sont toutes deux primordiales pour assurer un climat de classe favorable au bien-être des enfants.

RÉFÉRENCES

ANDRE, J. (2005). *Eduquer à la motivation. Cette force qui fait réussir*. Paris, L'Harmattan.

ANDRE J. (1992). *A l'origine, la relation humaine*, Cahiers Pédagogiques N°300, Paris, p. 14-18.

ALLES-JARDEL M., MONNERAUD C. & PROSPERI R., 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, *La psychiatrie de l'enfant* 2001/2, 442, p. 557-591.

BERNDT, T. J., & KEEFE, K. (1996). Friends' influence on school adjustment: A motivational analysis. In J. Juvonen & K. R. Wentzel (Eds.), *Social motivation : Understanding children's school adjustment*. 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.

CAOQUETTE, Ch. (1997). *Eduquer. Pour la vie!* Montréal : Les Editions Ecosociété.

CAGLAR H. (1996), *La psychologie scolaire*, « Que sais-je ? », no 2120, Paris, PUF.

CAMERON, K. S. & QUINN, R. E. (1998). *Diagnosing and changing organizational culture*. New York : Addison-Wesley

COURTINAT, A. (2008). *Expérience scolaire et représentations de soi chez des collégien(ne)s à haut potentiel intellectuel dans des contextes de scolarisation différenciés*. Thèse de doctorat. Université de Toulouse II le Mirail.

DONNAY J., (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, Article de synthèse, http://www.enseignement.be/@librairie/documents/ressources/114/synthese/article_2006.pdf.

DWECK, C.S., (1989). Motivation. In A. Lesgold et R. Glaser (dir.), *Foundations for a Psychology of Education*. Hillsdale (N.J.) : Lawrence Erlbaum, p. 87-136.

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 3ème Congrès des Chercheurs en Education, art.3309. Bruxelles : Ministère de la Communauté française.

GUINARD, J.H. & ZENASNI, F.F. (2004). Analyse de la littérature. Les caractéristiques émotionnelles des enfants à haut potentiel. *Psychologie française* (2004), 49, 305-312.

HARTUP, WW. (1989). Social relationships and their developmental significance. *American Psychologist*. 44, pp. 120-126.

LADD, G.W., KOCHENDERFER, B.J., & COLEMAN, C.C. (1997). Classroom peer acceptance, friendship and victimization : Disinct relation systems that contribue uniquely to children's school ajustment ? *Child Development*. 68, pp. 1181-1197.

LECLERCQ, D. & LAMBILLOTTE, Th. (2000). A la rencontre des décrocheurs. Plaidoyer pour une pédagogie du coeur. L'Observatoire. Décrochage scolaire. *Revue sociale et médicosociale*, Liège, Région wallonne, n°24, pp. 24-30.

LENS, W. (1991). Motivation and Learning. Rapport de recherche, Centre de recherche sur la motivation et la perspective future. Université de Leuven, Belgique. LEPPER, M.R. & HODELL, M. (1989). Intrinsic Motivation in the Class room. In R.C. Ames, et C. Ames (dir.), *Research on Motivation in Education* ; vol. 3 : *Goals and Cognition*. Toronto : Academic Press, p. 73-106.

McNABB T. (1997), *Handbook of Gifted Education, From Potential to Performance : Motivational Issues for Gifted Students*, Allyn & Bacon, USA, pp. 408-415

MARCELLI D., (1999), *Enfance et psychopathologie*, Masson, Paris

MORISSETTE, R., avec la collaboration de VOYNAUD, M., *Accompagner la construction des savoirs*, Montréal, Éd. Chenelière-McGraw-Hill, 2002.

MOUCHIROUD, CH. (2004). Haut potentiel intellectuel et développement social. *Psychologie Française* 49, 293-304.

POURTOIS J.-P. & DESMET H. (1989), L'éducation familiale, *Revue française de pédagogie*, 86, 69-101.

TERRASSIER, J.-C. (1991/1999). *Les enfants surdoués ou la précocité embarrassante*. Paris : ESF.

THIBAUT, J.-P. & RONDAL, J.-A. (1996). *Psychologie de l'enfant et de l'adolescent*. Tournai (Belgique): Ed. Labor.

TORDJMAN, S. (Dir.) (2005). *Enfants surdoués en difficulté. De l'identification à une prise en charge adaptée*. Rennes : PUR.

VIAU, R. (2007). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : de Boeck Université.

WINNER, E. (1997). *Surdoués : mythes et réalités* (trad. A. Gibson, C. Larssonneur). Paris : Aubier.

ANNEXE 1

Définition des facteurs pris en compte :

Dans cette analyse, l'intégration scolaire est identifiée par divers facteurs :

Les résultats scolaires des jeunes

Attention, à redéfinir, dans la base de données il y a : brillant, excellent, bon, moyen, échec partiel et échec total.

- **Excellents:** le jeune obtient d'excellents résultats scolaires, nettement supérieurs à la moyenne dans l'ensemble des matières
- **Bon :** le jeune obtient de bons résultats scolaires, supérieurs à la moyenne parfois mais pas dans toutes les matières
- **Moyen :** le jeune obtient la moyenne dans l'ensemble des matières
- **Echec partiel :** le jeune obtient des résultats scolaires médiocres, il se trouve en échec dans certaines matières
- **Echec total :** le jeune obtient des résultats scolaires insuffisants, il est en échec pratiquement dans l'ensemble des matières.
- **Pas d'infos :** pas de renseignements

Attitude face aux apprentissages :

- **Très positive :** le jeune présente une attitude très positive par rapport aux apprentissages en général ; est demandeur d'approfondissement et d'enrichissement de matières.
- **Positive** le jeune présente une attitude positive par rapport aux apprentissages en général mais se contente du cursus traditionnel
- **Moyenne :** le jeune ne manifeste pas particulièrement d'attitude négative ou positive face aux apprentissages.
- **Négative :** le jeune présente une attitude négative par rapport aux apprentissages
- **Oppositionnelle :** le jeune présente une attitude d'opposition par rapport aux apprentissages ; plus aucun investissement dans les apprentissages
- **Pas d'infos :** pas de renseignements

Fréquentation scolaire :

- **Assidue** : le jeune fréquente l'établissement scolaire de manière assidue
- **Régulière** : le jeune fréquente l'établissement scolaire régulièrement ; s'absente quelques fois
- **Pas d'info** : aucune info
- **Absentéisme** : le jeune fréquente toujours l'établissement scolaire mais s'absente très régulièrement ; amorce d'un décrochage scolaire
- **Absentéisme total** : le jeune ne fréquente plus du tout l'établissement scolaire ; décrochage scolaire

Relation avec les pairs

- **Excellente** : réseau social très développé avec les pairs ; Très bonne qualité de relation. Facilité d'entrer en relation avec les pairs. Jeune recherché par ses pairs
- **Bonne** : Réseau social développé, bonne qualité de relation. Capacité d'entrer en relation positive avec les pairs.
- **Neutre**: les relations ne sont mentionnées ni en terme de difficultés ni en terme de ressources.
- **Mauvaise** : Le réseau social est peu développé. Les amitiés sont rares et privilégiées. Ne va pas facilement rencontrer les autres enfants.
- **Néfaste**: Pas de réseau social. L'enfant ou le jeune est isolé et rejeté de ses pairs.
- **Pas d'infos** : pas d'informations

Relations avec les enseignants

- **Excellente** : L'enfant ou le jeune est investi et s'investit positivement dans la relation. Il existe une relation de confiance réciproque.
- **Bonne** : L'enfant ou le jeune est apprécié et apprécie son ou ses enseignants. Bonne qualité de relation.
- **Neutre** : Les relations avec les enseignants ne sont mentionnées ni en terme de ressources, ni en terme de difficultés.

- **Mauvaise:** L'enfant ou le jeune n'est pas apprécié et/ou n'apprécie pas son ou ses enseignants.
- **Néfaste :** Les relations enfants/jeunes – enseignants sont conflictuelles.
- **Pas d'infos :** pas d'informations