

**Etude des croyances motivationnelles chez les
adolescents à haut potentiel intellectuel :
des représentations à dénouer**

UNIVERSITE CATHOLIQUE DE LOUVAIN
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation

**Etude des croyances motivationnelles
chez les adolescents à haut potentiel
intellectuel**

Catherine Cuche

Promoteur :
Pr. Jacques Grégoire

Thèse présentée en vue de l'obtention du titre de docteur en sciences
psychologiques et de l'éducation

UCL PRESSES
UNIVERSITAIRES
 DE LOUVAIN

Membres du Jury :

Pr. Thérèse Bouffard (Université du Québec à Montréal)

Pr. Benoît Galand (UCL)

Pr. Todd Lubart (Université Paris Descartes)

Pr. Isabelle Roskam (UCL)

Présidente du Jury :

Pr. Mariane Frenay (UCL)

© Presses universitaires de Louvain, Catherine Cuche, 2013

Dépôt légal : D/2013/9964/46

ISBN : ISBN 978-2-87558-256-0

Imprimé en Belgique

Collection « Thèses de l'Université catholique de Louvain »

Tous droits de reproduction, d'adaptation ou de traduction, par quelque procédé que ce soit, réservés pour tous pays, sauf autorisation de l'éditeur ou de ses ayants droit.

Couverture : Marie-Hélène Grégoire

Photo de couverture : Jacky Delorme

Diffusion : www.i6doc.com, l'édition universitaire en ligne

Sur commande en librairie ou à :

Diffusion universitaire CIACO

Grand-Rue, 2/14

1348 Louvain-la-Neuve, Belgique

Tél. 32 10 47 33 78

Fax 32 10 45 73 50

duc@ciaco.com

Distributeur pour la France :

Librairie Wallonie-Bruxelles

46 rue Quincampoix - 75004 Paris

Tél. 33 1 42 71 58 03

Fax 33 1 42 71 58 09

librairie.wb@orange.fr

Etude des croyances motivationnelles chez les adolescents à haut potentiel intellectuel

Résumé

La scolarité des adolescents à haut potentiel intellectuel (HPI) reste aujourd'hui une question incontournable. Or, cette thématique véhicule avec elle encore toute une série de clichés allant du jeune HPI, qui ne peut que réussir à l'école, à l'élève HPI qui, s'il est scolarisé en classe ordinaire, présentera des difficultés dans son parcours scolaire. Ces représentations sont nourries par des stéréotypes tenaces sur l'intelligence et la réussite scolaire. Une série de questions méritent ainsi d'être clarifiées scientifiquement. Par exemple, ces élèves attribuent-ils moins de valeur aux apprentissages scolaires que les autres? Se sentent-ils plus compétents pour faire face aux différents apprentissages scolaires, ou au contraire se perçoivent-ils comme moins efficaces, faute de n'avoir jamais eu vraiment besoin de travailler? Et, dans ce contexte, comment se représentent-ils l'effort? Par une approche sociale-cognitive de la motivation, ce travail de recherche tente de faire l'état des lieux des croyances motivationnelles de ces adolescents scolarisés dans le système d'enseignement ordinaire. Le début de cet ouvrage présente également un modèle théorique synthétique du haut potentiel intellectuel basé sur une large revue de la littérature.

Abstract

Schooling of intellectually gifted adolescents remains an essential issue. However, it conveys with it many clichés, from the young and gifted who can only experience great success in school, to the ones who cannot avoid difficulties in regular school education. These representations are fed by deep-rooted stereotypes about intelligence and academic achievement. Therefore, some points need to be clarified scientifically. For instance, do these students attribute less value than others to academic tasks? Do they feel equipped to succeed in school or on the contrary, do they perceive themselves as less efficient, because they have never really needed to study? In this research, we use a social cognitive motivation approach to make an inventory of the motivational beliefs of adolescents enrolled in regular education. The first part of this book also presents a synthetic theoretical model of giftedness based on a review of literature.

« Quand on a des facilités, elles aident seulement jusqu'à un certain point. Puis ça ne suffit plus : « zut je dois travailler ! ». On atteint ses limites. Je trouve que c'est un moment difficile. Il faut s'en rendre compte, l'accepter et y remédier ».

Témoignage d'une jeune adulte à haut potentiel intellectuel recueilli à l'occasion de notre troisième étude

TABLES DES MATIÈRES

INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	19
----------------------------	----

Partie théorique

Chapitre 1

HAUT POTENTIEL ET SCOLARITÉ.....	26
INTRODUCTION...	26
1. MODÈLE SYNTHÉTIQUE DU HAUT POTENTIEL INTELLECTUEL (MSHPI).....	27
1.1 CAPACITÉ(S)	29
1.2 DOMAINE(S) DE RÉALISATION(S)	29
1.3 HABILETÉ(S) SOUS-JACENTE(S)	31
1.4 FACTEURS ENVIRONNEMENTAUX ET INDIVIDUELS.....	34
1.5 DIMENSION TEMPORELLE.....	35
1.6 MSHPI: UNE VISION ÉCOSYSTÉMIQUE.....	37
2. L'IDENTIFICATION.....	38
2.1 LE FILTRE	38
2.2 LE SEUIL	39
2.3 CHOIX DE L'OUTIL ET NIVEAU D'INVESTIGATION	40
3. LE HAUT POTENTIEL AU SEIN DU MSHPI	40
4. HAUT POTENTIEL ET SCOLARITÉ À L'ADOLESCENCE.....	41
4.1 CARACTÉRISTIQUES DANS LES APPRENTISSAGES	41
4.2 L'ÉCHEC SCOLAIRE QUI INTERPELLE	42
4.2.1 Échouer : de quelle manière ?	42
4.2.2 Échouer : pourquoi ?.....	44
5. CONCLUSION.. ..	46

Chapitre 2

LA DYNAMIQUE MOTIVATIONNELLE SELON L'APPROCHE SOCIALE-COGNITIVE. 51	
INTRODUCTION.....	51
1. L'APPROCHE SOCIALE COGNITIVE.....	52
2. LA VALEUR ATTRIBUÉE À LA TÂCHE	53
2.1 CONTEXTUALISATION DU CONCEPT DE VALEUR DANS LE MODÈLE ECCLES ET WIGFIELD	53
2.2 LES DIMENSIONS DE LA VALEUR PERÇUE	54
2.3 LIENS ENTRE VALEURS PERÇUES ET COMPORTEMENTS LIÉS À L'APPRENTISSAGE	56
3. LE SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE.....	58
3.1 QU'EST-CE QUE LE SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE ?.....	58
3.2 SEP ET CONCEPTS APPARENTES.....	59
3.3 LES SOURCES DU SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE	61
3.3.1 Les expériences actives de maîtrise	61
3.3.2 L'expérience vicariante	63
3.3.3 La persuasion verbale	64
3.3.4 Les états physiologiques et émotionnels	65

3.4	LIENS AVEC LES VARIABLES LIÉES À L'APPRENTISSAGE	66
3.5	ÉCART ENTRE PERCEPTION ET COMPÉTENCE RÉELLE	67
4.	LES REPRÉSENTATIONS LIÉES À L'APPRENTISSAGE	69
4.1	REPRÉSENTATION DE L'INTELLIGENCE	70
4.2	REPRÉSENTATION DE LA COMPÉTENCE.....	71
5.	HYPOTHÈSES SUR LES CROYANCES MOTIVATIONNELLES DES HPI	72
6.	CONCLUSION.....	75

Chapitre 3

LA DYNAMIQUE MOTIVATIONNELLE CHEZ LES ADOLESCENTS À HAUT POTENTIEL

INTRODUCTION.....	81
1. PARTICULARITÉS ET LIMITES DES ÉTUDES MENÉES AVEC DES JEUNES À HAUT POTENTIEL.....	83
2. LA VALEUR PERÇUE.....	84
2.1 MOTIVATION INTRINSÈQUE ET EXTRINSÈQUE	85
2.2 RAPPORT AU SAVOIR.....	89
2.3 QUE PEUT-ON CONCLURE DE LA MOTIVATION INTRINSÈQUE DES ÉLÈVES HPI ?	89
3. SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE ET CONCEPT DE SOI ACADÉMIQUE	90
3.1 SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE	91
3.2 CONCEPT DE SOI ACADÉMIQUE	91
3.3 CRITIQUE LIÉE À L'USAGE DE L'ÉCHELLE DE HARTER	92
3.4 LES SOURCES DE CETTE DIFFÉRENCE DE PERCEPTION	93
3.4.1 Hautes capacités intellectuelles	93
3.4.2 Expériences vicariantes	94
3.4.3 Persuasion sociale : effet de labellisation.....	94
3.5 QUE PEUT-ON DIRE DES PERCEPTIONS DE COMPÉTENCE ACADÉMIQUE DES ÉLÈVES HPI ?	94
3.6 SENTIMENT DE COMPÉTENCE INTELLECTUELLE ET SEP POUR L'AUTORÉGULATION DES APPRENTISSAGES	95
4. PERFORMANCE SCOLAIRE, EFFORT ET CAPACITÉS INTELLECTUELLES	96
4.1 QU'EST-CE QUI EXPLIQUE LES PERFORMANCES : EFFORT OU CAPACITÉS INTELLECTUELLES ?	97
4.2 COMMENT ÉVALUER SES CAPACITÉS : LE RAPPORT PERFORMANCE/EFFORT	99
5. CONCLUSIONS	101
CONCLUSIONS DE LA PARTIE THÉORIQUE.....	107

Partie empirique

INTRODUCTION DE LA PARTIE EMPIRIQUE	115
--	------------

Chapitre 1

MOTIVATION AMONG INTELLECTUALLY GIFTED STUDENTS IN SECONDARY

EDUCATION.....	119
1. INTRODUCTION	119

2. METHOD.....	121
2.1 SAMPLE AND PROCEDURE.....	121
2.2 MEASURES	122
2.2.1 <i>Academic self-efficacy</i>	123
2.2.2 <i>Sources of Self-efficacy</i>	123
2.2.3 <i>Values</i>	123
3. RESULTS.....	123
3.1 CATEGORICAL APPROACH OF ABILITY	124
3.2 CONTINUUM APPROACH OF ABILITY: REGRESSION ANALYSIS	125
4. DISCUSSION.....	126
5. LIMITATIONS AND OUTLOOK	128

Chapitre 2

APPROCHE QUALITATIVE DU SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE

ACADÉMIQUE DES JEUNES À HAUT POTENTIEL 133

1. INTRODUCTION 133

2. QUESTIONS DE RECHERCHE 135

3. MÉTHODE..... 135

3.1 PROCEDURE136

3.2 PARTICIPANTS137

3.3 ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF ET CONTEXTE D'EMERGENCE139

3.4 DESCRIPTION DE L'ANALYSE QUALITATIVE.....140

3.4.1 *Passages retenus pour l'analyse*.....140

3.4.2 *L'analyse des entretiens et la catégorisation*141

3.4.3 *Fiabilité du codage*142

4. RÉSULTATS.... 143

4.1 DESCRIPTION DES CATEGORIES.....143

4.2 CATEGORIE 1 : AFFIRMATION DU SEP ACADEMIQUE145

4.2.1 *Présentation*145

4.2.2 *Contenu du matériau récolté*.....145

4.2.3 *Tableau analytique*152

4.3 CATEGORIE 2 : DYNAMIQUE DU SEP.....154

4.3.1 *Présentation*154

4.3.2 *Contenu du matériau récolté*.....154

4.3.3 *Tableau analytique*156

4.4 CATEGORIE 3 : JUSTIFICATION DU SEP156

4.4.1 *Présentation*156

4.4.2 *Contenu du matériau récolté*.....157

4.4.3 *Tableau analytique 1*162

4.4.4 *Tableau analytique 2*167

5. ANALYSE ET DISCUSSION 168

5.1 ANALYSE DE L'AFFIRMATION DU SEP168

5.2 ANALYSE DE LA DYNAMIQUE DU SEP170

5.3 ANALYSE DES INFÉRENCES RELATIVES AU SEP170

5.4 ANALYSE DES INFÉRENCES RELATIVES AUX PERCEPTIONS SPECIFIQUES AUX HPI173

5.5	ANALYSE TRANSVERSALE DES THÈMES PROPRES AUX JEUNES HPI	175
6.	CONCLUSION.....	176

Chapitre 3

MOTIVATION, PERCEPTIONS DE COMPÉTENCES ET REPRÉSENTATION DE LA PERFORMANCE SCOLAIRE CHEZ LES ADOLESCENTS À HAUT POTENTIEL

INTELLECTUEL.....	183
1. INTRODUCTION	183
2. OBJETS DE L'ÉTUDE.....	185
3. MÉTHODE.....	186
3.1 PARTICIPANTS	186
3.2 PROCEDURE	188
3.3 MESURES	189
3.3.1 Valeur attribuée aux apprentissages.....	189
3.3.2 Sentiment d'efficacité personnelle académique.....	189
3.3.3 Sentiment de compétence intellectuelle.....	190
3.3.4 Sentiment d'imposture	190
3.3.5 Sentiment de désorganisation.....	191
3.3.6 Le sentiment d'efficacité personnelle pour l'autorégulation des apprentissages (SEPar)	191
3.3.7 La régulation de l'effort.....	191
3.3.8 Théorie de la performance scolaire	192
4. RÉSULTATS....	193
4.1 VALIDITE DES MESURES	193
4.1.1 Le sentiment de compétence intellectuelle	193
4.1.2 Le sentiment d'efficacité personnelle pour l'autorégulation des apprentissages (SEPar)	194
4.1.3 Théorie de la performance scolaire	195
4.2 CORRELATIONS PRELIMINAIRES	197
4.3 ANALYSE DE LA VARIANCE A PLAN FACTORIEL UNIVARIE	198
4.4 ANALYSE EN CLUSTERS	204
5. DISCUSSION.....	209
5.1 VALEUR.....	209
5.2 PERCEPTIONS DE COMPÉTENCES.....	211
5.3 REPRESENTATION PERFORMANCE SCOLAIRE ET REGULATION EFFORT.....	214
5.4 HOMOGÉNÉITÉ ET HÉTÉROGÉNÉITÉ DU PROFIL INTELLECTUEL	215
5.5 ANALYSE DES PROFILS	216
6. CONCLUSIONS, LIMITES ET PERSPECTIVES	218

Chapitre 4

PERFECTIONNISME ET PROCRASTINATION CHEZ LES ADOLESCENTS À HAUT POTENTIEL INTELLECTUEL

1. INTRODUCTION	223
2. HYPOTHÈSES.	228

3. MÉTHODE.....	228
3.1 PARTICIPANTS	228
3.2 PROCEDURE	229
3.3 MESURES	230
3.3.1 <i>Perfectionnisme</i>	230
3.3.2 <i>Procrastination</i>	230
3.3.3 <i>Sentiment d'imposture</i>	231
3.3.4 <i>Théorie de la performance scolaire</i>	231
3.3.5 <i>Facilité perçue dans le primaire</i>	232
3.3.6 <i>La réussite scolaire</i>	232
4. RÉSULTATS....	232
4.1 VALIDITE DES MESURES	232
4.1.1 <i>Echelle de procrastination de Tuckman</i>	233
4.1.2 <i>Facilité perçue dans le primaire</i>	235
4.2 CORRELATIONS ASSOCIEES AU PERFECTIONNISME ET A LA PROCRASTINATION	236
4.2.1 <i>Liens entre les dimensions de perfectionnisme et la procrastination</i>	236
4.2.2 <i>Expériences dans le primaire, sentiment d'imposture et représentation de la performance scolaire</i>	237
4.3 ANALYSE DE LA VARIANCE A PLAN FACTORIEL UNIVARIE	238
4.3.1 <i>EPEA</i>	239
4.3.2 <i>Perfectionnisme orienté vers soi</i>	240
4.3.3 <i>Perfectionnisme socialement prescrit</i>	241
4.3.4 <i>Ecart</i>	242
4.3.5 <i>Procrastination</i>	242
5. DISCUSSION	244
5.1 PERFECTIONNISME	244
5.2 PROCRASTINATION	247
6. CONCLUSION	249
DISCUSSION GÉNÉRALE	253
1. SYNTHÈSE DES RÉSULTATS	255
1.1 NIVEAU DE REALISATION SCOLAIRE	255
1.2 LES CROYANCES MOTIVATIONNELLES	256
1.2.1 <i>La valeur attribuée aux apprentissages</i>	256
1.2.2 <i>Perceptions liées à l'efficacité scolaire</i>	258
1.3 PERFECTIONNISME ET PROCRASTINATION	265
1.4 REPRESENTATION DE LA PERFORMANCE SCOLAIRE	266
1.5 LES CROYANCES MOTIVATIONNELLES DANS UNE PERSPECTIVE GLOBALE ET DEVELOPPEMENTALE DE LA PERSONNE	269
1.5.1 <i>Une perspective globale</i>	269
1.5.2 <i>Une perspective développementale</i>	271
CONCLUSIONS : ENTRE SPÉCIFICITÉS ET SIMILITUDES	272
LIMITES ET PERSPECTIVES	274
IMPLICATIONS PRATIQUES	275
BIBLIOGRAPHIE GÉNÉRALE	281

Remerciements

Cet ouvrage ponctue quatre ans de travail doctoral. Si j'ai pu traverser ce « *drôle de processus* », c'est parce que j'ai été entourée de personnes aux nombreuses qualités, tant professionnelles qu'humaines. Il me tient particulièrement à cœur de remercier celles et ceux qui ont ainsi, d'une manière ou d'une autre, contribué à l'aboutissement de cet ouvrage.

En premier lieu c'est à toi, cher Jacques, que reviennent mes remerciements en tant que promoteur. Merci de m'avoir accordé ta confiance pour ce mandat de quatre ans. Quel luxe! Mon arrivée à l'UCL a coïncidé avec l'entrée dans ta nouvelle fonction de vice-recteur à la politique du personnel. Cela a généré un contexte tout particulier pour ces années de collaboration. Très pris, tu as pourtant toujours su te rendre disponible au gré de mes diverses sollicitations. S'il est vrai que ce contexte n'a pas toujours été facile à gérer, j'en ai apprécié les bons côtés, surtout ma liberté d'action. Merci à toi donc pour ta confiance et ta bienveillance.

Isabelle et Benoît, j'ai été heureuse que vous puissiez faire partie de mon comité d'encadrement. Vous partagez rigueur et finesse d'analyse. Mais vous avez aussi apporté à ce travail des dimensions qui vous sont toutes spécifiques. Benoît, tes nombreuses connaissances dans le domaine de l'éducation en général et en particulier des théories de la motivation m'ont souvent permis de me mettre sur des pistes plus qu'intéressantes à explorer. Je te suis également très reconnaissante de m'avoir transmis certains filons en « statistiques pragmatiques », qui tombaient toujours à point nommé, au gré d'un voyage en train ou d'une discussion à la cafétéria. Isabelle, ta vision à la fois globale et précise a permis d'améliorer la qualité de cette thèse. Mes difficultés ne t'ont pas échappé, merci d'avoir pu les formuler à des moments où cela s'avérait nécessaire.

Merci à vous, Professeur Todd Lubart, d'avoir accepté de faire partie du jury de cette thèse et de porter de l'intérêt à ces travaux de recherche. Je vous remercie pour le temps que vous avez passé à vous plonger dans cette thèse et pour les suggestions d'amélioration que vous avez formulées.

Merci à vous, Professeure Thérèse Bouffard d'avoir accepté, malgré la distance, d'être membre de mon jury. Durant la préparation de ma thèse j'ai eu l'occasion de lire nombre de vos travaux de recherche sur les perceptions de compétence des élèves qui m'ont beaucoup inspirés. Je considère donc comme une magnifique opportunité que vous ayez pu apporter votre regard sur mes travaux.

Mariane Frenay, je te remercie d'avoir accepté d'être la présidente de ce jury. Merci pour la qualité avec laquelle tu as assuré cette présidence.

Sophie, ma collègue, mon amie. Qu'elle chance et quel plaisir d'avoir pu partager cette aventure doctorale de manière quasi synchronisée avec toi. Merci pour toute l'aide que tu m'as apportée de manière continue à travers nos échanges d'idées, tes relectures, mais aussi pour ton soutien émotionnel dans mes moments d'incertitude. « *L'air de rien* », j'en ai

beaucoup appris sur ce registre grâce à toi. Heureusement nos chemins ne se séparent pas ici.

Merci à tous les participants aux études qui ont donné de leur temps en répondant aux questionnaires, en participant aux entretiens ou encore en passant les batteries de tests. Merci aussi aux différents établissements qui nous ont accueillis dans le cadre de cette recherche. Sans leur collaboration active à nos travaux, cette thèse n'existerait tout simplement pas.

Merci à Karine Saint-Germes et Barbara Ouskof, mémorante et stagiaire, qui m'ont aidée à réaliser ma première et laborieuse phase de récolte de données.

J'ai eu la chance d'être soutenue par une équipe internationale de relecture qui a permis de rendre ce manuscrit plus digeste. Merci à la Belgique : Momo, Laetitia, Isa et Rosa. Merci à la France : Natacha. Merci à l'Angleterre : Brice et Mark. Et merci à la Suisse : Sandra, Vincent et toi surtout, Papa qui a eu la gentillesse et le courage de relire ce manuscrit jusqu'au dernier point final.

Merci aussi aux collègues de l'UCL du couloir C et D., Adrien, Anne, Catherine, Christelle, Gaëlle, Gentiane, Isabelle, Laetitia, Maria, Marianne, Mickaël, Noémie, Serge, Véronique, Virginie, et tous les autres pour vos coups de main, vos conseils, vos encouragements et les moments de détente à la cafétéria. Isabelle et Marianne, sans vous de nombreuses choses auraient été si compliquées à gérer... Merci !

Finalement, je tiens à remercier tous ceux que j'aime, ma famille et mes amis, qui m'inspirent et me ressource. Je ponctue bien sûr ces remerciements en m'adressant à toi mon amour, merci pour ton soutien et ta patience, merci d'avoir traversé cette étape avec moi. Sono molto fortunata !

Introduction générale

Introduction générale

En Communauté française de Belgique, il y a maintenant un peu plus de 10 ans que la question du haut potentiel intellectuel (HPI) a commencé à être prise en considération, tant au niveau de la recherche universitaire qu'au niveau éducatif. La scolarisation est une question majeure pour cette population qui possède, par définition, un fonctionnement cognitif qui s'écarte significativement de la moyenne de leurs pairs. A l'image des élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage, ces jeunes HPI interrogent le système éducatif quant à sa capacité à les intégrer parce qu'ils fonctionnent différemment de la norme. C'est dans cette optique que, dans les années 2000, le Ministre de l'éducation initia une recherche pour identifier leurs besoins éducatifs et envisager le cas échéant, les aménagements à réaliser. Les conclusions de cette recherche indiquèrent clairement qu'il était préférable pour ces jeunes d'envisager une scolarisation dans un contexte éducatif classique, tout en réalisant des aménagements pédagogiques en fonction de leurs besoins spécifiques.

Plus de 10 ans après, la scolarité des jeunes à haut potentiel reste une question d'actualité sensible. Cette thématique laisse rarement les personnes indifférentes et peut déclencher une constellation émotionnelle composée d'un mélange de méfiance, envie, anxiété et peur (Sternberg, 1996) pouvant freiner sa prise en compte. Elle se trouve également fréquemment associée à des représentations polarisées et stéréotypées, tant chez les professionnels que chez les personnes concernées plus personnellement. Ainsi, si les uns s'étonnent encore à l'idée que des jeunes à haut potentiel puissent être en échec scolaire, d'autres, au contraire, ont la conviction qu'ils présentent un risque majeur d'avoir des difficultés personnelles et d'échouer à l'école. Cette dernière représentation est moins intuitive que la première, mais elle n'en reste pas moins biaisée, nous semble-t-il. En effet, depuis quelques années, un certain nombre d'ouvrages à destination du grand public (basés sur la pratique clinique de psychologues dans le cadre de consultations spécialisées) ont vu le jour et ont eu rapidement un vif succès. Cette littérature a l'avantage d'augmenter la visibilité du haut potentiel et de présenter une facette de la réalité de certains d'entre eux, réalité qu'il est nécessaire de prendre en considération. Cependant, un de ses écueils est d'en dresser des portraits parfois alarmistes en alimentant l'image d'élèves à haut potentiel en difficulté dans le système scolaire général. De plus, elle suggère indirectement qu'il existerait un profil type de jeune à haut potentiel. A ce jour, peu de recherches scientifiques se sont intéressées à la manière dont ces élèves s'adaptent au système éducatif dans le contexte d'une scolarisation en classe ordinaire.

Or, cette question nous semble importante à clarifier, car elle permet de nuancer les stéréotypes en interrogeant l'association systématique de certaines caractéristiques qu'on leur attribue aujourd'hui volontiers, à l'instar de l'hypersensibilité¹. Nous avons choisi d'aborder cette question par le biais de la motivation puisqu'elle permet de rendre compte à

¹ Le lecteur intéressé par cette question pourra se référer au travail doctoral de Brasseur (2013). Celui-ci porte sur les compétences émotionnelles des jeunes à haut potentiel intellectuel et indique qu'il n'y aurait, en réalité, que peu de différences entre ceux-ci et les jeunes tout-venant.

la fois du niveau de réussite scolaire de l'élève, mais aussi de la manière dont il se mobilise dans les apprentissages. Mais pour cela, encore faut-il se mettre d'accord sur ce qu'est le haut potentiel et, par voie de conséquence, quelles réalités recouvre-t-il.

D'un point de vue théorique, il existe un grand nombre de modèles qui se révèlent être plus ou moins complexes en fonction des dimensions qu'ils prennent en compte. Malgré leur indéniable intérêt, ces modèles peuvent laisser pantois certains professionnels qui ne savent plus sur quelles caractéristiques se baser pour identifier la présence d'un haut potentiel. La difficulté de se référer à des critères communs se reflète également dans certains travaux de recherche qui peuvent faire référence à des élèves ayant des performances qui s'écartent de la norme au niveau intellectuel ou au niveau académique, voire les deux simultanément.

Les représentations véhiculées autour du haut potentiel et l'inclusion ou non de la performance scolaire dans les critères d'identification interrogent tous, à leur manière, les liens qu'entretiennent intelligence, motivation et performance scolaire. Or, la façon dont l'individu agence ces concepts les uns avec les autres peut influencer de façon cruciale la manière dont il va penser et poser ses actes comme nous l'indiquent les théories sociales-cognitives de la motivation. Ce nœud sémantique autour des représentations et des croyances des individus occupe de nombreux chercheurs issus de l'approche sociale-cognitive de la motivation depuis plusieurs dizaines d'années déjà (Bandura, 1997; Eccles & Wigfield, 2002; Zimmerman, Bandura, & Martinez-Pons, 1992). Pour ces chercheurs, elles sont au cœur du processus qui mène à la performance. Grâce aux études qu'ils ont menées, on sait par exemple que la manière dont l'élève se représente ses compétences a plus d'impact sur les performances que ses compétences réelles (Bandura, 1997; Bong & Skaalvik, 2003; Harter, 1982) ou encore que le statut qu'il attribue à l'effort pour déduire ses compétences est fortement corrélé à son implication dans la tâche (Nicholls, 1984, 1992).

L'approche sociale cognitive de la motivation permet donc de comprendre pourquoi un élève se mobilise dans les apprentissages, mais aussi en quoi les représentations qu'il entretient lui-même entre intelligence, motivation et performance peuvent être en lien avec ses perceptions d'efficacité pour faire face aux apprentissages. Il nous semblait donc particulièrement intéressant de pouvoir déplier ces représentations grâce à ce paradigme théorique afin d'identifier ce qui tenait plus de la réalité vécue par les jeunes à haut potentiel en Communauté Française de Belgique que des représentations et des idées reçues.

Le cœur de ce travail recherche vise ainsi à savoir si les adolescents à haut potentiel intellectuel scolarisés en Communauté française de Belgique présentent des représentations et des croyances motivationnelles spécifiques par rapport à leurs pairs tout-venant.

Nous envisagerons la motivation dans ce travail sous l'angle du paradigme social cognitif qui situe les représentations de l'individu au cœur du processus motivationnel. Selon cette perspective, ce sont les différentes représentations de l'individu sur lui-même ou relatives à son environnement ou encore ses expériences qui vont influencer de façon

cruciale la façon dont il va penser et poser ses actes. Ce champ théorique donne ainsi accès à la complexité des différents éléments qui peuvent entrer en ligne de compte au niveau de la réalisation scolaire tout en gardant une perspective centrée sur l'individu, grâce aux concepts de représentations et de croyances motivationnelles.

Afin d'atteindre cet objectif, cet ouvrage comprend deux grandes parties. Elles sont composées de l'apport théorique et de la section empirique, à la suite desquelles se trouve une discussion générale reprenant nos différents résultats de recherches en les mettant en perspective avec nos questions initiales.

La partie théorique comporte trois chapitres. Le premier vise d'une part à clarifier la notion de haut potentiel et, d'autre part, à identifier les caractéristiques scolaires présentées par les adolescents à haut potentiel. Le second chapitre décrira les concepts de valeur perçue (Eccles & Wigfield, 2002) et de sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1989, 1997, 2007) et permettra de dresser des hypothèses quant aux croyances motivationnelles chez les élèves à haut potentiel intellectuel. Le dernier chapitre mettra ces conjectures à l'épreuve par leur confrontation aux résultats issus des études menées auprès des élèves à haut potentiel intellectuel.

La partie empirique est composée de 4 études exploratoires menées pour de cette thèse². L'une d'entre elles, à visée compréhensive, a été réalisée selon une approche méthodologique qualitative et les trois autres utilisent une méthodologie de nature corrélationnelle et quantitative.

Le premier chapitre concerne une étude menée a posteriori avec des jeunes adultes sur leur scolarité secondaire. Les différentes facettes de la valeur qu'ils accordent aux apprentissages y sont explorées. Cette étude investigate également leur sentiment d'efficacité personnelle académique et ses sources.

Le deuxième chapitre approfondit l'étude du sentiment d'efficacité personnelle académique à l'aide d'une méthodologie qualitative. Cette méthodologie a été privilégiée afin d'approcher la singularité et la complexité des représentations mobilisées dans l'évaluation du sentiment d'efficacité personnelle. Le contenu d'entretiens menés avec des jeunes adultes sur leur scolarité secondaire a ainsi été analysé.

L'étude se trouvant dans le chapitre 3 vise d'abord à reproduire, avec des élèves scolarisés dans le secondaire, les résultats de l'étude 1 menée a posteriori sur les croyances motivationnelles. Le second objectif de cette section est d'élargir l'investigation du

² Nous avons inséré dans le document annexe à cet ouvrage un article publié concernant une étude réalisée au tout début de notre travail de recherche. Elle constitue une première approche de la dynamique motivationnelle par l'étude du lien entre engagement scolaire et les différents vécus de relations en classe. Cette étude nous a permis d'affiner notre cadre théorique final et de préciser nos questions de recherche. Nous avons donc jugé pertinent de le joindre dans un document annexe à cet écrit à titre indicatif pour notre jury de thèse.

sentiment d'efficacité personnelle académique à d'autres perceptions de compétences et d'identifier la fréquence de certaines représentations relatives à la performance scolaire.

Le chapitre 4 clôture la partie empirique avec une étude portant sur le perfectionnisme et la procrastination. L'objectif de cette dernière recherche est d'élargir l'exploration des caractéristiques individuelles en lien avec les apprentissages en s'attachant à des traits plus stables que les croyances motivationnelles.

A la suite de la partie empirique, une discussion générale reprendra l'essentiel des résultats de ces recherches et les articulera autour des différentes questions posées à l'issue de notre revue de la littérature.

Partie théorique

Chapitre 1

Haut potentiel et scolarité

Haut potentiel et scolarité

Introduction

Bien que de nombreux modèles existent dans le domaine du haut potentiel, pour l'instant aucun consensus ne tend à reconnaître un modèle communément admis par les chercheurs et les praticiens. Certaines théories ont tendance à s'opposer, suscitent le débat, voire créent certaines tensions entre leurs auteurs, mais la plupart d'entre elles partagent des éléments en commun et peuvent être considérées comme complémentaires dans leur manière d'éclairer le domaine. Ce contexte engendre deux sources de confusion, l'une liée à la multiplicité des modèles et l'autre à la complexification.

D'une part, la multiplicité des modèles peut créer des problèmes car c'est le choix du modèle de référence qui guide le choix des critères d'identification et la manière de rencontrer les besoins des individus. Selon le modèle, une même terminologie peut refléter des réalités bien différentes. Dans les études concernant cette thématique, haut potentiel (*gifted* en anglais) peut faire référence à des performances élevées, à des tests d'habileté intellectuelle, à des jeunes ayant un haut niveau de réalisation scolaire, voire l'un ou l'autre indifféremment (Gagné & St Père, 2001; Lens & Rand, 2000). Cette hétérogénéité dans la définition du haut potentiel comporte le risque d'engendrer des généralisations erronées à partir des études dont elles sont issues. De plus, l'amalgame entre haute capacité et réalisation scolaire élevée entretient également l'idée reçue selon laquelle performance scolaire et intelligence sont intimement associées. Les jeunes à haut potentiel se confrontent particulièrement à cette représentation erronée, puisque nous savons, d'un point de vue clinique, qu'un pourcentage important de ceux-ci n'ont pas pour autant d'excellents résultats scolaires.

D'autre part, les modèles actuels sont plus complexes que les plus anciens basés uniquement sur le QI. Une des raisons en est que la vision unidimensionnelle du haut potentiel n'est pas soutenue par les différents éléments de recherche (Ceci, 1996; Winner, 1996). Certains auteurs ont également mis en évidence la nécessité de multiplier le nombre et la nature des critères d'identification (e.g. : Caroff, 2004, 2005; Caroff, Jouffray, & Jilinskaya, 2006). En outre, les modèles sont étroitement liés à la conception de l'intelligence (Davidson, 2009) qui est passée d'une vision unidimensionnelle à une vision multidimensionnelle (Gardner, 2000) voire multifactorielle et hiérarchique (Carroll, 1993, 1996). Enfin, certains modèles, comme celui de Perleth (2001), tentent de tenir compte du développement humain en tentant de combler le fossé existant entre l'enfance et l'âge adulte. La dimension génétique augmente donc encore la complexité de ces modèles. Comme le souligne Davidson (2009), à force de se complexifier pour rendre compte du phénomène de la

manière la plus exhaustive possible, on court le risque que ces modèles deviennent inutilisables et/ou invérifiables. Les praticiens, qui pourtant comprennent la nécessité d'avoir une vision globale de la personne, restent d'ailleurs souvent un peu désorientés eux aussi lorsqu'il s'agit d'identifier les critères d'inclusion du haut potentiel au sein de ces modèles complexes.

L'objectif principal du présent chapitre est donc de proposer une description théorique du haut potentiel intellectuel claire sur laquelle nous puissions appuyer nos travaux de recherche et nos réflexions. Pour ce faire, nous illustrerons nos propos à l'aide d'un modèle du haut potentiel intellectuel (HPI) que nous avons développé à partir de la synthèse des connaissances actuelles sur le haut potentiel intellectuel et des différents modèles théoriques existants. Une fois ce travail de précision réalisé, nous décrirons la manière dont on peut identifier le HPI et comment nous envisagerons le haut potentiel dans le présent travail grâce au modèle présenté. Ce chapitre se clôturera par le thème de la scolarité à l'adolescence qui nous permettra de faire le lien avec le chapitre suivant concernant la motivation au sein du paradigme social-cognitif. Nous y passerons en revue certaines caractéristiques d'apprentissage pouvant être présentées par ces jeunes et traiterons de la question de leurs performances scolaires qui ne sont pas toujours à la hauteur de ce que l'on attendrait d'eux.

1. Modèle synthétique du haut potentiel intellectuel (MSHPI)

Une large partie de ce modèle synthétique se fonde sur les modèles faisant intervenir le processus développemental qui sont aujourd'hui, selon nous, les modèles à la fois les plus complets et les plus soucieux d'intégrer les nouvelles découvertes issues de la recherche dans le domaine. Ces modèles de référence sont le modèle différenciateur de la douance (MDDT) de Gagné (1995, 2005, 2009c) et les différents modèles développés par l'équipe de recherche munichoise à la suite d'une étude longitudinale et psychométrique du haut potentiel réalisée entre les années 80 et 90 (Heller, 1992; Heller, Perleth, & Lim, 2005; Perleth, 2001; Ziegler & Perleth, 1997)³. Nos propos seront également nourris par l'expérience acquise dans le cadre du réseau d'écoute et d'accompagnement des jeunes à haut potentiel intellectuel⁴ (REAJHP) et de la pratique de l'identification et de l'accompagnement que nous y avons développée.

³ Leur modèle initial est le modèle munichois du haut potentiel (Heller, 1992 ; Heller, Perleth, & Lim, 2005). Inspiré de ce modèle, deux déclinaisons ont été créées, l'une davantage centrée sur les processus (Ziegler et Perleth, 1997) et l'autre sur la dynamique entre capacité et réalisation durant trois grandes périodes d'apprentissage de la vie : préscolaire, scolaire et universitaire ou professionnelle (Perleth, 2001).

⁴ Le REAJHP a été développé dans le cadre d'une recherche-action interuniversitaire commanditée par le Ministère de l'enseignement de la Communauté Française de Belgique. Cette recherche-action a débuté en 1999 et pris fin en 2012. Le REAJHP a permis d'accompagner presque 2000

Afin de rendre plus fluide la lecture de ce texte, nous décrirons dans chaque partie spécifique, d'abord le composant du modèle en question puis, les justifications théoriques qui y sont associées.

L'élaboration de ce modèle nous a amenés à proposer la définition du haut potentiel suivante : *le haut potentiel intellectuel correspond à une ou plusieurs capacités intellectuelles s'écartant significativement de la norme et qui s'inscrivent dans un réseau d'interconnexions ancrées dans le temps entre des facteurs modérateurs (individuels et environnementaux), des habiletés sous-jacentes et des domaines de réalisation associés.* Cette définition peut être illustrée par la figure 1 qui reprend les différents éléments impliqués, en dehors du processus développemental qui sera davantage évoqué plus loin.

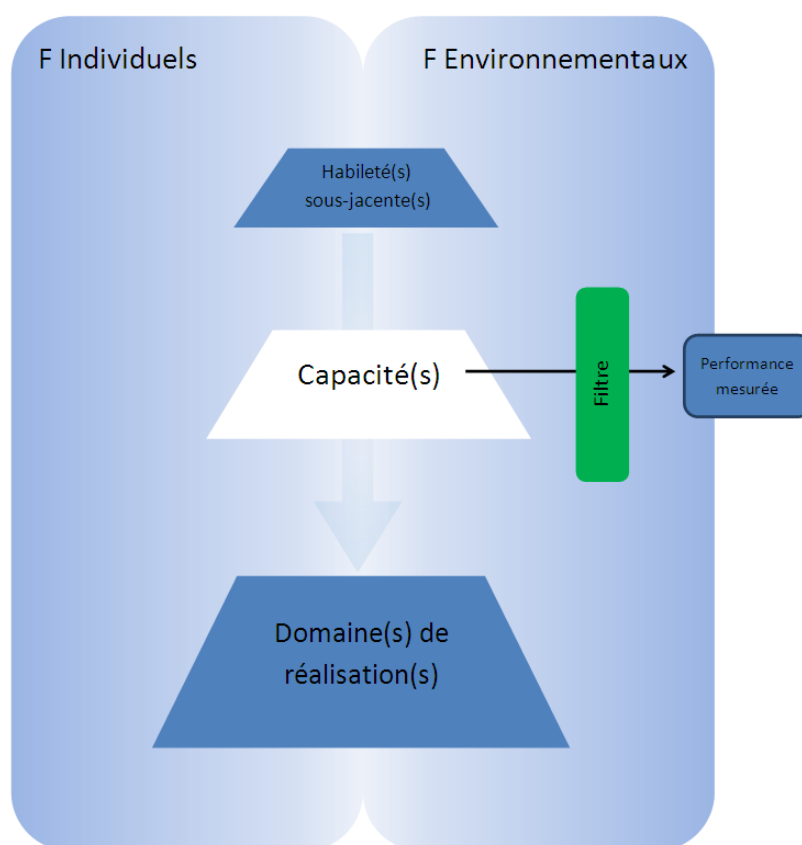


Figure 1 : Modèle synthétique du haut potentiel intellectuel

jeunes à haut potentiel et leur famille dans leurs questionnements et leurs difficultés. Le REAJHP a également mené de nombreux accompagnements d'enseignants dans la mise en place de mesures pédagogiques autour d'un jeune en particulier ou dans le cadre de projets d'établissements. Ce travail a également permis l'élaboration d'un modèle théorique pour l'accompagnement des projets pédagogiques dans les écoles (voir Cuche et Goldschmidt (2010) pour plus de détails sur ce modèle).

1.1 Capacité(s)

Dans les différents modèles théoriques du haut potentiel, les auteurs utilisent le terme anglais *ability* pour parler de ce registre (Gagné, 2007; Heller et al., 2005; Joseph. S. Renzulli, 2005). Comme le souligne Piéron (2005), il recouvre en anglais les notions d'aptitude et de capacité, sans distinction. Contrairement à la définition de l'aptitude, la définition de la capacité n'est pas associée à la notion d'inné ou de disposition naturelle dans son usage courant (Robert, 1984) et fait référence, en psychologie, à une dimension qui se développe et que l'on peut mesurer (Piéron, 2005)⁵. Nous avons donc choisi l'usage du terme capacité plutôt qu'aptitude car il est plus proche de notre conceptualisation théorique du haut potentiel intellectuel.

La capacité est la dimension centrale du modèle. C'est à partir de celle-ci que le questionnement des liens entre les différentes entités va se poser. Dans ce modèle du haut potentiel intellectuel, ce niveau concerne uniquement les capacités intellectuelles de la personne qui s'écartent positivement et significativement des capacités des personnes de la même classe d'âge.

En regard des modèles de référence que nous avons choisi d'utiliser, ce niveau peut être assimilé à celui des capacités naturelles du modèle de Gagné (1995, 2005, 2009c), aux facteurs prédicteurs du modèle original de Munich (Heller, 1992) ou encore au domaine de compétences générales dans le modèle munichois orienté sur la dynamique capacité-réalisation (Perleth, 2001). Au sein de ces 3 modèles, ce niveau comprend les capacités intellectuelles et créatives, et les compétences sociales. D'autres éléments y sont, selon les modèles, également associés mais ceux-ci ne se retrouvent pas forcément dans tous ou sont placés à un autre niveau. Ainsi, par exemple, on ne retrouve pas les capacités artistiques ni l'intelligence pratique de Heller (1992) dans le modèle de Gagné (2009a). On retrouve les aspects de perception dans le modèle de Gagné (2009) et dans celui de Perleth (2001), mais au niveau des capacités pour le premier auteur et au niveau des habiletés sous-jacentes pour le second.

1.2 Domaine(s) de réalisation(s)

Ce registre correspond au domaine de réalisation où l'utilisation des capacités intellectuelles peuvent être utiles voire nécessaires. Un grand nombre de domaines d'investissement peuvent être envisagés, comme les activités professionnelles ou les hobbies.

Le choix des domaines de réalisation à considérer va être opéré en fonction de deux caractéristiques. Pour être approprié, le domaine doit impliquer les capacités intellectuelles considérées et correspondre à une zone d'occupation pertinente pour la personne. Pour les enfants en âge scolaire, la mesure des capacités intellectuelles

⁵ Pour une définition en psychologie des termes capacité et aptitude, voir Piéron (2005).

peut, par exemple, être mise en perspective avec leurs performances scolaires afin d'évaluer la manière dont elles se déploient à l'école. Si l'évaluation du lien entre capacité et domaine de réalisation est utile, les performances dans les différents registres scolaires ne sont pas, pour autant, considérées comme des critères d'identification du haut potentiel intellectuel.

Cette partie du modèle correspond au talent dans le modèle de Gagné (Gagné, 1995, 2005, 2009c) et au domaine de spécialisation ou de performance dans le modèle de Munich (Heller, 1992; Heller et al., 2005; Perleth, 2001; Ziegler & Perleth, 1997). Dans les deux modèles, un lien est fait entre capacité et domaine de réalisation associé au-travers d'un processus de développement faisant intervenir des facteurs modérateurs.

Dans leur modèle original de 1992, l'équipe munichoise identifiait 8 domaines de performance potentiels (mathématiques, sciences naturelles, technologie, sciences informatiques, arts, langages, athlétisme et sport, relations sociales). Le modèle de 1997, orienté sur les processus, n'en listait plus que quelques-uns à titre d'exemple, suggérant qu'il y en avait bien d'autres. Finalement, dans son modèle de 2001, axé sur la dynamique entre capacité et réalisation, Perleth ne donne pas d'exemple car, selon lui, aucune sélection de registre ne pourrait être adéquate au regard du nombre presque infini de domaines de spécialisation.

Dans le modèle de Gagné, ces champs sont constitués de neuf sous-composants (académique, technique, sciences/technologie, arts, service social, etc.). La compétence académique comprend les langues, les maths, les sciences, les sciences humaines et les arts et métiers. On les retrouve également dans les modèles munichois, soit explicitement comme domaine de performance (Heller, 1992), soit en tant que zones de développement d'expertise et de connaissances associées à l'âge de la scolarité (Perleth, 2001). La nuance apportée par Perleth rejoint la position d'Ericsson et ses collègues (2009) pour qui le domaine de performance scolaire ne devrait pas être considéré comme un domaine d'expertise, car il ne correspond qu'à une étape vers des compétences professionnelles ultérieures.

Notre modèle reste en dehors de ce débat puisqu'il ne se situe pas dans le contexte de recherche de l'excellence mais du haut potentiel intellectuel. Ainsi, à l'instar de Silverman et Miller (2009), il ne s'inscrit pas dans une vision du haut potentiel se focalisant sur la réalisation ou sur le potentiel de réalisation, contrairement à de nombreux modèles (Gagné, 2009c; Joseph S Renzulli, 1986; Tannenbaum, 2003). Sa clef de voûte n'est donc pas le niveau atteint dans un domaine de réalisation mais bien la mesure de la capacité élevée. De plus, il doit également permettre de comprendre le phénomène de sous-réalisation des jeunes à haut potentiel intellectuel. C'est pourquoi nous considérons ici le champ académique comme un domaine de réalisation possible. L'intérêt de prendre en compte la réalisation scolaire est soutenu par de nombreuses études (voir (Gagné, 2009b) pour une revue) qui montrent que le QI est un des facteurs prédictifs de la réalisation

scolaire. Selon Ericsson et ses collaborateurs (2009) il existe bien un lien entre le QI et les différents domaines d'expertise, mais il diminue au fur et à mesure qu'augmente le temps passé à la pratique. Ses propos s'appuient sur les différents travaux d'Ackerman (1988) qui montrent que plus le stade d'entraînement est élevé, moins il y a de lien avec les tests de capacité (Ackerman, 1988). Ericsson apporte donc un éclairage intéressant sur l'association entre QI et performance qui, selon lui, serait plus forte durant les premiers temps de la pratique.

1.3 Habileté(s) sous-jacente(s)

Les habiletés sous-jacentes correspondent aux outils nécessaires à l'atteinte d'un niveau de capacité intellectuelle. Il s'agit des fonctions cognitives de base qui permettent le développement de l'intelligence, fonction psychologique complexe considérée par les neuropsychologues comme très générale et ayant une représentation cérébrale largement distribuée (Ceccaldi et al., 2008).

Il est nécessaire et utile de différencier le niveau d'habiletés sous-jacentes et les capacités intellectuelles. Les capacités intellectuelles peuvent être considérées comme des capacités complexes composées en large part d'habiletés sous-jacentes. Comme nous le verrons plus loin, elles partagent des liens indéniables mais ne sont pas superposables. Les capacités intellectuelles représentent donc plus que la simple somme des habiletés nécessaires à leur développement. Ces dernières sont nécessaires mais non suffisantes au développement de la capacité intellectuelle. A l'instar du développement d'un domaine de réalisation, les capacités intellectuelles émergent d'un processus complexe, faisant intervenir habiletés sous-jacentes et caractéristiques individuelles et environnementales. En raison des liens privilégiés qu'elles entretiennent les unes avec les autres, il est utile de prendre en considération les habiletés sous-jacentes dans notre modèle du haut potentiel intellectuel.

Nous proposons ici une liste ouverte de composantes qui sera sans doute à compléter, voire à modifier à la suite des futures découvertes sur la compréhension des fonctions cognitives⁶.

- L'**attention** est considérée comme un processus composé de différents sous-systèmes dont les mécanismes permettent de sélectionner une information et de maintenir son traitement à un niveau élaboré. La représentation qui en résulte constitue une base pour l'accès à la conscience et la décision d'action (Sieroff, 2008).
- La **mémoire de travail** est le plus souvent envisagée comme un système de capacité limitée permettant l'allocation de ressources attentionnelles, supervisée par un système de contrôle de l'attention qui coordonne les systèmes auxiliaires (Allain, Aubin, & Le Gall, 2006).

⁶ La composition des différents éléments et leur différenciation sont liées aux définitions que nous avons choisi de donner. Dans la réalité, ces processus sont bien souvent imbriqués et certains auteurs en donnent des définitions et découpages différents de ceux que nous avons proposés.

- L'**inhibition** renvoie à l'ensemble des mécanismes qui permettent d'une part d'empêcher que des informations non-pertinentes entrent en mémoire de travail et, d'autre part, de supprimer des informations précédemment pertinentes mais qui sont devenues inutiles (Zacks & Hasher, 1997).
- La **flexibilité cognitive** renvoie à la capacité d'alterner d'une classe de stimuli à une autre (flexibilité réactive) et la capacité à produire un flux d'idées ou de réponses suite à une question relativement simple (flexibilité spontanée) (Allain et al., 2006).
- La **planification** est l'analyse des données d'un problème puis l'établissement et l'exécution contrôlée d'un programme de résolution (Shallice, 1982).

Ces 5 premières composantes appartiennent à la catégorie dite des fonctions exécutives. Elles peuvent être mises au service des autres fonctions cognitives que sont la perception, le langage et la mémoire (Rousseaux, Cabaret, Bernati, Saj, & Kozlowski, 2006).

- La **vitesse de traitement** correspond à la rapidité dont l'information est traitée cognitivement.
- La **mémoire** est la fonction mentale qui permet d'encoder, de stocker et de récupérer des informations sous des formes variées et dans des situations diversifiées (Guillery-Girard, Quinette, Piolino, Desgranges, & Eustache, 2008).
- Le **langage** est composé de ses deux grands volets : l'expression et la compréhension des énoncés.
- La **prise d'informations à partir des systèmes sensoriels et sensitifs**. Cette dimension va, à partir de l'information sensitive qui peut rester à l'état inconscient, devenir une *sensation* en passant à un niveau de conscience, qui peut être interprétée et constituer une *perception* (Denise et al., 2008).

Différents éléments de recherche nous éclairent sur le type de liens qui unissent les habiletés sous-jacentes et les capacités intellectuelles et sur la pertinence de les différencier.

A l'heure actuelle, la neuropsychologie n'attribue pas à l'intelligence un siège précis dans le cerveau. (Jambaqué, 2004). De nombreuses structures et fonctions cérébrales contribuent (sans doute en synchronie) à son expression (Fuster, 2003). Certaines études questionnent cependant le rôle des zones frontales dans le fonctionnement intellectuel. De nombreuses observations sur des patients après résection frontale montrent qu'ils ne présentent pas pour autant une baisse générale du QI et se caractérisent davantage par des difficultés dans certaines épreuves spécifiquement conçues pour évaluer les fonctions exécutives et attentionnelles (e.g. : Teuber, 1964). Cependant, (Duncan, Burgess, & Emslie, 1995) ont pu montrer que des patients avec des lésions préfrontales présentaient une dépréciation importante de leur score avec l'utilisation d'échelles mesurant l'intelligence fluide par rapport à un outil davantage associé à l'intelligence cristallisée (ici une échelle de Wechsler pour adultes). Selon ces auteurs, comme l'intelligence fluide est la plus étroitement liée au facteur g de Spearman pour des raisons psychométriques, le

facteur g serait donc, en grande partie, le reflet des fonctions frontales. Le recours aux nouvelles techniques d'imagerie fonctionnelle cérébrale alimente également cette controverse au sujet du rôle des lobes frontaux dans le fonctionnement intellectuel. Plusieurs recherches ont pu mettre en évidence le rôle des certaines zones de cette région corticale lors de tâches fortement saturées en facteur g ou faisant intervenir les compétences linguistiques et la déduction logique (Jambaqué, 2004).

En ce qui concerne les liens entre les fonctions exécutives et le facteur g, différentes études mettent en évidence une relation relativement élevée entre les mesures du facteur g et celles de la mémoire de travail (Engle, 2002; Engle, Tuholski, Laughlin, & Conway, 1999; Kyllonen, 1993; Kyllonen & Christal, 1990) sans montrer pour autant que ces mesures sont totalement superposables (Grégoire, 2009). Au niveau des composants de la mémoire de travail, le système central exécutif semblerait jouer un rôle important dans les tâches saturées en facteur g (Engle et al., 1999). Une série d'études (Arffa, Lovell, Podell, & Golgerg, 1995; Harnishferger & Bjorklund, 1994; Planche, 2000) montrent aussi que les enfants à haut potentiel présenteraient une capacité d'inhibition plus efficiente qui leur permettrait de mieux focaliser leur attention lors de la résolution de problèmes (Jambaqué, 2004). Une étude récente (Barbey et al., 2012) qui investigate le substrat neuroanatomique du facteur g et des fonctions exécutives montre que leur chevauchement n'est pas total mais qu'ils dépendent tous les deux largement d'un réseau très distribué au niveau des régions frontale et pariétale. Cette étude suggère donc que ces deux processus cognitifs de haut niveau feraient intervenir, pour une large part, des régions identiques dans le cerveau.

De nombreuses études ont également été réalisées afin de déterminer si la vitesse de traitement peut être assimilée au facteur g. Actuellement, les données empiriques ne permettent pas de conclure que les deux types de mesures associées peuvent être interchangeables (Grégoire, 2009). A l'instar de Grégoire, nous pensons que cette question se heurte à un problème majeur dû aux paradigmes expérimentaux qui utilisent des mesures indirectes de la vitesse de traitement. Certaines études électrophysiologiques ont rapporté une vitesse de conduction nerveuse plus rapide (Reed & Jensen, 1992) appuyant l'hypothèse d'un traitement plus rapide de l'information chez les personnes à haut potentiel (Magnié, Kahlaoui, Bailet, & Richelme, 2002; Martin, Delpont, Suisse, Richelme, & Dolisi, 1993). La rapidité de la conduction nerveuse serait compatible, selon Miller (1994), avec le rôle déterminant du taux de myéline (substance blanche) dans les différences d'intelligence générale. Posthuma et al. (2002) ont réalisé une étude en imagerie par résonance magnétique sur une cohorte de jumeaux à haut potentiel hétérozygotes et homozygotes. Leurs résultats les ont menés à émettre l'hypothèse que le facteur g serait déterminé à la fois par le taux de substances blanche et grise. Ce taux aurait une origine génétique. Les différences intellectuelles pourraient donc être envisagées aussi bien comme résultantes de différences de fonctionnement nerveux, comme

nous venons de le voir, que de différences de qualité de l'organisation du système cognitif (Grégoire, 2009).

Dans le modèle munichois dynamique de Perleth (2001), certains éléments sous-jacents aux capacités intellectuelles ont été intégrés pour tenir compte des dernières avancées de la recherche au niveau génétique et neuropsychologique. Gagné (2009c) a également décrit les « sous-sols » de son modèle lors de sa dernière mise à jour. Perleth (2001) identifie un certain nombre de composants, comme la vitesse de traitement, l'habituation, la mémoire à long terme ainsi que certaines fonctions exécutives comme l'attention ou la mémoire de travail. Selon cet auteur, ces composants constituent des dispositions innées ou des prérequis aux apprentissages et à la réalisation (Perleth, 2001; Perleth & Wilde, 2009) et représentent les bases de l'équipement cognitif d'un individu (Heller et al., 2005). Gagné (2009c), quant à lui, fait référence à un ensemble de structures et de processus biologiques et neurologiques qui, selon lui, se développeraient tout en possédant d'indéniables racines biologiques (Gagné, 2009c). Bien que les conceptions de ces auteurs ne soient pas juxtaposables, les précisions apportées par Perleth et Gagné ont l'intérêt de souligner la nature émergente des capacités intellectuelles. Dans son modèle, Gagné (Gagné, 2009c) ne représente cependant pas graphiquement ce sous-sol, argumentant que le MDDT s'occupe des comportements directement observables. Dans notre modèle, nous pensons au contraire que l'illustration graphique des composantes sous-jacentes à la capacité au sein du modèle est nécessaire. En effet, elle permet de souligner que les capacités intellectuelles s'appuient sur un ensemble de sous-composantes à partir desquelles elles peuvent se développer. Cette information est primordiale. La capacité est ainsi considérée pour ce qu'elle est, une propriété émergente. Cette visibilité souligne la nécessité, lorsque l'on veut réaliser une évaluation rigoureuse, d'investiguer également son processus développemental.

1.4 Facteurs environnementaux et individuels

Une série de variables modératrices jouent un rôle déterminant dans l'actualisation des capacités intellectuelles dans un domaine de réalisation particulier. C'est également le cas au niveau des habiletés sous-jacentes et de leur expression au niveau des capacités intellectuelles. Ces facteurs, regroupés selon deux catégories, environnementale et individuelle, peuvent tantôt inhiber, tantôt favoriser ce processus (Gagné, 2009c; Heller, 1992; Perleth, 2001; Ziegler & Perleth, 1997). Au niveau environnemental, on retrouve le milieu familial (climat familial, niveau éducatif des parents, style éducatif des parents, le contexte scolaire (type de pédagogie, climat de classe, qualité de l'enseignement, etc.), le contexte culturel (place de la scolarité dans la société, etc.) ou encore les événements de vie. Au niveau individuel, bien que non limités également, une série de facteurs peuvent être soulignés. Gagné (2009b) propose de différencier deux niveaux, l'un concernant les traits, et l'autre les registres liés à la gestion des objectifs. Dans le premier, se trouvent les traits physiques et mentaux comme la personnalité, le tempérament ou

la capacité de résilience. Le second comprend les aspects qui sont au cœur des théories de l'apprentissage que l'on retrouve également dans les différents modèles de Munich tels que la connaissance de soi, la motivation et la volition (Heller, 1992 ; Heller, Perleth, & Lim, 2005; Perleth, 2001 ; Ziegler & Perleth, 1997).

Pour Gagné (2009) les dimensions environnementales auraient moins d'impact que les facteurs individuels sur le développement d'un domaine de réalisation. Selon lui, l'impact de l'environnement est filtré par les caractéristiques individuelles qui sélectionnent les stimuli qui recevront de l'attention. Le modèle dynamique munichois n'identifie pas de différence de poids mais souligne l'influence réciproque qu'ont l'un sur l'autre les facteurs environnementaux et individuels (Perleth, 2001).

Plus récemment, Ziegler(2005), un membre de l'équipe ayant développé le modèle munichois du haut potentiel, a proposé un autre modèle théorique radicalement différent qu'il nomme actiotope. Sa modélisation met en avant l'importance des comportements et des représentations dans le développement du talent. Pour Ziegler, ce sont les actions qui se situent à l'interface des facteurs environnementaux et individuels. C'est à partir de celles-ci que le développement du talent va émerger. Plus précisément, les éléments centraux de son modèle sont moins les comportements que l'individu peut mettre en œuvre, que les représentations qu'il se fait sur ses possibilités d'agir. Cet auteur souligne que l'important n'est pas tant le type d'action réelle que la personne pourrait réaliser pour parvenir à l'excellence mais la perception subjective qu'elle a de ses possibilités d'action. L'intérêt de son orientation théorique est qu'elle permet de penser différemment la part prise par les facteurs individuels et environnementaux dans le développement du talent ou de la performance. En cela, le point de vue de cet auteur rejoint les théories générales de la motivation qui, s'appuyant sur le paradigme social cognitif, tiennent compte des facteurs globaux liés à la réussite scolaire tout en mettant en avant l'impact de l'interprétation de l'individu (Bandura, 1989; Eccles & Wigfield, 2002; Zimmerman et al., 1992).

L'éclairage apporté par Ziegler nous permet déjà d'entrevoir l'intérêt d'utiliser le prisme des théories de la motivation qui se centrent sur les représentations de l'individu pour comprendre le niveau de performances atteint.

1.5 Dimension temporelle

Le haut potentiel intellectuel et son évaluation doivent être systématiquement replacés dans le contexte temporel et développemental de la personne. Cette contextualisation permet de donner sens aux mesures faites au niveau des capacités et des domaines de réalisations. Elle éclaire le praticien sur l'historique de leurs manifestations et leur évolution au cours du temps (voir figure 2). Ainsi, l'attention doit être portée à la phase développementale dans laquelle la personne se situe en tenant compte de ses particularités et de ses exigences spécifiques. Par exemple, on

sait que les capacités intellectuelles varient beaucoup dans les premiers temps de vie de l'enfant et ont tendance à se stabiliser vers l'âge de 6-7 ans (Bayley, 1949; Deary, Whalley, Lemmon, Crawford, & Starr, 2000). Le sens donné aux résultats de l'identification réalisée avant cet âge ne sera pas identique à celui issu d'une identification plus tardive. De la même manière, Brasseur et ses collègues (Brasseur et al., 2007) ont montré que les difficultés rencontrées sont différentes selon le niveau scolaire de l'enfant. Les premiers motifs de consultations dans le primaire sont les comportements difficiles en classe et l'ennui alors que, dans le secondaire, ce sont les échecs (Brasseur et al., 2007). Il s'agit donc de comprendre comment l'expression de la capacité ou d'un domaine de réalisation se manifeste de manière spécifique en raison de la période ou du cycle de vie dans lequel le sujet se trouve.

Le caractère non automatique du développement de la capacité dans un domaine de réalisation associé implique que des éléments en dehors de la cognition soient impliqués comme l'engagement dans la tâche (Renzulli, 1986; Renzulli, 2005) ou la pratique intensive (Anders Ericsson, Krampe, & Tesch-Römer, 1993; Anders Ericsson et al., 2009). L'intérêt porté par nos auteurs de référence au degré de performance atteint dans le domaine de réalisation associé souligne indirectement l'importance du temps (Ericsson et al., 2009 ; Gagné, 2009, Heller, 1992; Perleth, 2001 ; Ziegler, 2005). L'importance de la caractéristique temporelle prend également son sens au regard du développement global de la personne et de son âge. Les concepts d'asynchronie (Silverman, 1997) ou de dyssynchronie (Terrassier, 1985) illustrent bien cet aspect, puisqu'ils mettent en avant les disparités que génèrent le développement précoce des capacités cognitives de l'enfant par rapport aux autres et par rapport à ses autres sphères de développement. En outre, certains changements adaptatifs liés à la pratique délibérée prolongée sont plus grands s'ils interviennent avant plutôt qu'après une certaine période critique de développement (Ericsson et al., 2009). C'est le cas pour les domaines musical et sportif, mais aussi pour la capacité de lecture chez l'enfant (Ericsson et al., 2009). Le développement de l'oreille absolue dépend également de l'exposition à un environnement spécifique durant une période se terminant avant 7 ans (Hensch, 2004). Le phénomène des enfants prodiges montre encore l'importance de périodes critiques ou sensibles dans la croissance rapide de ressources cognitives de l'enfant (Shavinina, 1999; Vandervort, 2009).

Dans nos modèles théoriques de références, c'est Perleth (2001) qui différencie le plus précisément les étapes du développement de l'individu en identifiant les phases préscolaire, scolaire et universitaire ou de formation professionnelle. Ziegler (2005), identifie également des phases successives. La première phase comprend la période prénatale et la petite enfance jusqu'à l'atteinte d'un état critique. Après cette étape, l'individu pourra manifester l'acquisition d'apprentissages rapides et des réalisations précoces qui pourront être considérées comme devenant talentueuses.

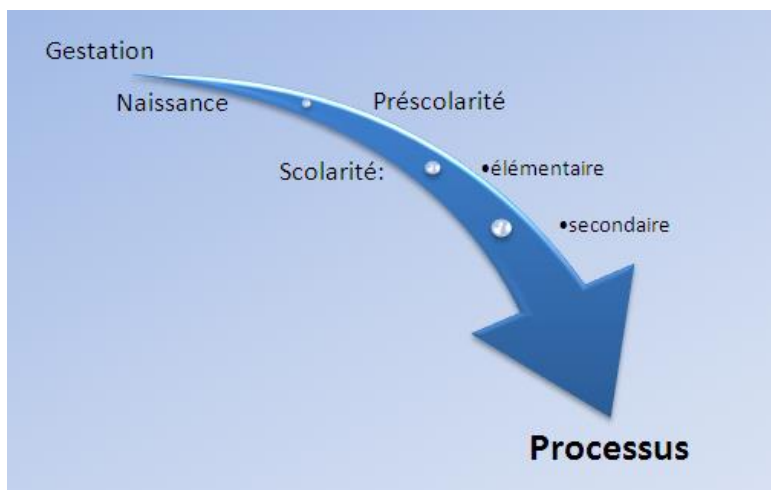


Figure 2 : processus temporel

1.6 MSHPI: une vision écosystémique

Les trois éléments saillants de ce modèle synthétique, sous-habileté, capacité et domaine de réalisation associé, sont tous considérés comme des caractéristiques émergentes. Bien que le poids relatif du processus développemental dans l'expression des différents composants puisse être considéré différemment au sein des différents modèles (pour une discussion autour du poids des capacités intellectuelles dans le développement de l'excellence voir Gagné, 2009 et Ericsson et al., 2009), l'ensemble des auteurs (Perleth, 2001, Ericsson et al. ; 2009, Heller et al., 2005 ; Gagné, 2009) reconnaissent son impact. La forme trapézoïdale des boîtes illustre cet aspect (voir figure 1). Leur différence de taille souligne, quant à elle, le degré de dépendance à cette dynamique. En ce point, notre modèle rejoint celui de Gagné (2009) qui attribue plus d'impact de la pratique et des facteurs environnementaux et individuels sur le domaine de réalisation que sur la capacité.

Pour Gagné (2009) les composantes causales agissent généralement par l'intermédiaire du processus développemental, en facilitant ou inhibant les activités d'apprentissage et donc la performance. Cependant, il souligne comment l'environnement, les facteurs individuels, la capacité et le domaine de performance peuvent interagir entre eux. On retrouve également ces liens d'influences réciproques dans le modèle de Heller et al. (1992) et Perleth, (2001). Les modèles développementaux tendent donc vers une perspective interactionnelle des différents éléments. L'actiotope de Ziegler (2005) en est la vision la plus aboutie en offrant une vision systémique qui se centre sur les interactions. Dans cette dernière perspective, il faut d'abord comprendre le système avant qu'il soit possible de comprendre ses composants (Ziegler & Phillipson, 2012). La représentation du haut potentiel intellectuel que nous proposons dans ce travail se situe dans une vision

développementale et interactionniste. Le haut potentiel et son évaluation n'ont de sens que s'ils sont replacés au sein de ce processus complexe.

2. L'identification

La démarche d'identification au sein du modèle synthétique du HPI revêt une position particulière. Elle consiste moins à relever des critères de catégorisation qu'à identifier un chemin de développement singulier. Le cœur de l'identification est la mesure du niveau de capacité intellectuelle et la manière dont il s'articule avec les différents éléments du modèle.

La clef de voûte de notre modèle est donc bien le haut niveau de capacité intellectuelle. Il se caractérise par l'habileté d'une personne à réaliser un certain nombre d'activités intellectuelles et de performances que la plupart des autres personnes du même âge ne parviennent pas à réaliser. L'évaluation de la capacité va être estimée par la performance de l'individu à un test. Cette estimation est sensible à différents filtres et son résultat formulé diversement en fonction du choix du seuil critique ainsi que de la prise en compte de la différenciation entre le niveau de capacité et le niveau de réalisation dans un domaine associé.

2.1 Le filtre

La performance mesurée est sensible à certains filtres (Grégoire, 2012) : le type de tâche et les conditions d'examen. Les mesures récoltées sont donc à la fois le reflet du processus d'émergence des capacités et des conditions de l'examen.

La motivation, l'état émotionnel, le sens que revêt l'évaluation pour la personne, le climat relationnel entre l'évaluateur et celle-ci peuvent, par exemple, avoir un impact non négligeable sur les performances du sujet.

Le type de test utilisé a également une influence sur les résultats obtenus. Les outils de mesure reflètent une vision partielle de l'intelligence et ne sont pas parfaitement interchangeables. Par exemple, certaines échelles se focalisent sur l'évaluation de registres spécifiques (par ex. les Matrices de Raven). Bien que plus larges, les échelles de Wechsler évaluent essentiellement trois types d'intelligences du modèle de Gardner (1999) : les intelligences logicomathématique, linguistique et visuo-spatiale. Mais elles n'indiquent en rien ce qu'il en est des autres intelligences : kinesthésique, musicale, naturaliste, intra- et interpersonnelles. Les échelles de Wechsler ont l'avantage d'évaluer les domaines d'intelligence les plus valorisés dans le système scolaire, lieu de vie et de développement important durant l'enfance et l'adolescence. L'usage de telles échelles semble donc pertinent lorsque l'on veut mettre ces performances en lien avec le parcours scolaire d'un enfant. Enfin, les corrélations entre les différents outils sont souvent élevées, mais ne sont pas parfaites (ex. la corrélation entre le WISC IV et le KABC II est de 0,77 ; Kaufman & Kaufman, 2008). Les différents tests d'intelligence partagent des corrélations qui

varient entre 0,60 et 0,80 ; appliqués à un même individu, ils ne fourniraient donc pas des résultats identiques (Grégoire, 2009). Il y a dès lors une certaine relativité des résultats en fonction du test choisi puisqu'ils peuvent varier en fonction des épreuves qu'ils contiennent et de la fiabilité de leurs scores (Grégoire, 2012). Praticiens et chercheurs doivent donc bien connaître les caractéristiques de l'échelle qu'ils utilisent pour situer au mieux le registre de capacité intellectuelle qu'ils souhaitent circonscrire en fonction de leurs objectifs.

2.2 Le seuil

Une autre question se pose autour du niveau de capacité intellectuelle à atteindre pour qualifier le haut potentiel. Aux États-Unis, les tests d'intelligence tels que les échelles de Wechsler et l'échelle Stanford-Binet sont les instruments d'évaluation les plus fréquemment utilisés alors qu'en France ce sont les échelles de Wechsler (X. Caroff, 2004). Avec des outils normés tel que le QI des échelles de Wechsler, le choix d'un critère seuil pourra être opéré selon l'objectif recherché entre un score se situant dans les 10% ou 2% supérieurs (respectivement, un score de 119 et 130). Dans cet intervalle sont compris la plupart des seuils utilisés dans les recherches et dans la pratique clinique. Certains auteurs comme Gagné (2009a) ou Gross (2009) se rapprochent d'une vision continue du haut potentiel plutôt que catégorielle en différenciant des gradations de haut potentiel en fonction du niveau atteint dans les tests.

Le seuil doit être choisi en ayant à l'esprit l'hétérogénéité des profils de capacités et ce que représente exactement le score calculé. Il n'est pas rare que derrière un même score de QI total aux échelles de Wechsler se présentent des profils d'indices très différents. Un individu peut aussi obtenir un score à un des indices de l'échelle se situant au-delà de 130 et pourtant ne pas atteindre ce seuil au niveau du QI total. Un autre élément à prendre en compte dans l'estimation de la capacité est l'effet de l'erreur de mesure intrinsèque à tout outil d'évaluation en psychologie. L'utilisation du QI, sans tenir compte de cette marge d'erreur, peut conduire à ne pas considérer comme étant à haut potentiel des enfants qui le sont effectivement (Grégoire, 2009).

Cette réalité questionne la pertinence de l'usage unique d'une valeur seuil qui doit être, entre autres, utilisée en fonction de l'objectif de l'évaluation. Une vision à la fois continue et multidimensionnelle du haut potentiel permet de prendre en compte cette réalité. Le résultat de la mesure de la capacité peut être caractérisé en fonction du degré dont il s'éloigne de la norme de référence. Cette vision continue du haut potentiel permet de prendre en compte des catégories de résultats qui ne seraient pas pris en compte selon certains seuils. Elle permet de penser l'implication différenciée dans les autres registres du modèle selon le type d'écart à la moyenne. Une vision en termes de zones de haut potentiel (Goldschmidt & Cuhe, 2009) permet de tenir compte de l'existence des différents profils cognitifs. Dans ce cas-là, il s'agit d'identifier comment certaines zones de hautes potentialités intellectuelles coexistent avec des zones se situant davantage dans la norme.

2.3 Choix de l'outil et niveau d'investigation

Comme nous l'avons évoqué dans notre introduction, il est important de différencier le niveau des capacités intellectuelles des domaines de réalisation associés. Certains tests peuvent susciter une certaine confusion et peuvent être utilisés de manière discutable pour évaluer le niveau de capacité. Par exemple, le test SAT (Scholastic Aptitude Test) a été conçu initialement pour évaluer les aptitudes académiques nécessaires pour entamer des études universitaires de premier cycle. En raison de son focus sur le raisonnement et l'analyse, plus que sur les connaissances acquises, il est devenu un instrument largement utilisé en Amérique du Nord pour mesurer la précocité dans certains programmes de détection de talents (Gagné, 2009).

3. Le haut potentiel au sein du MSHPI

Le MSHPI soutient une prise en considération du HPI qui tienne compte de la constellation particulière individuelle, environnementale et temporelle de l'individu. Selon le parcours de vie d'une personne, certaines capacités intellectuelles peuvent être inhibées (par exemple en raison de carences graves dans la petite enfance ou de difficultés au niveau psychoaffectif) ou, au contraire, favorisées par des facteurs environnementaux ou de personnalité. Ces capacités peuvent encore se déployer différemment selon les registres verbaux, visuo-spatiaux ou numériques. L'individu à haut potentiel intellectuel peut ne pas développer un haut niveau de réalisation scolaire ou présenter des difficultés attentionnelles qui ont un impact sur ses diverses performances. La lecture du MSHPI permet d'envisager ces différents cas de figures. Nous comprenons ainsi aisément pourquoi les personnes à haut potentiel intellectuel ne représentent pas une population homogène (Grégoire, 2012) et pourquoi il semble impossible d'en dresser un portrait type (Pereira-Fradin, 2004).

Malgré cette réalité multiple, ce modèle offre la possibilité de prendre en considération les différents profils intellectuels, de réfléchir aux connexions possibles entre les différents registres et le ou les niveaux de capacités élevées. Il permet encore d'explorer l'origine de ces profils et de différencier leurs impacts sur la personne, l'environnement, les apprentissages et les domaines de réalisation associés.

Pour terminer cette section, précisons que ce travail se focalise sur le haut potentiel intellectuel (HPI). Dans cet ouvrage, l'usage du terme haut potentiel (HP) sans précision fera également référence au HPI. Il existe bien entendu d'autres types de haut potentiel, comme le haut potentiel créatif (voir Besançon, Zenasni & Lubart, 2010) ou sportif, pour n'en citer que deux. Le choix de prendre en compte le HPI plutôt que d'autres formes de haut potentiel est en rapport avec nos hypothèses de recherche qui s'intéressent aux liens entre motivation, performance scolaire et capacités intellectuelles élevées. Les personnes identifiées à haut potentiel dans nos recherches l'ont toutes été suite à l'administration d'une échelle de Wechsler. Pour

être encore plus précis, le haut potentiel intellectuel dans ce travail fera référence essentiellement, selon la typologie de Gardner, aux intelligences linguistique, logicomatématisque et à certains aspects de l'intelligence visuo-spatiale.

4. Haut potentiel et scolarité à l'adolescence

En Communauté française de Belgique, la scolarisation des jeunes à haut potentiel est réalisée au sein de l'enseignement ordinaire. Il n'existe pas d'écoles spéciales pour ces jeunes où les enfants pourraient être scolarisés en classe homogène. Cette réalité provient d'un positionnement du Ministère de l'éducation qui souhaite une prise en considération de leurs besoins au sein même de l'enseignement classique. Les mesures pédagogiques pouvant être mises en place dans les établissements scolaires peuvent concerner l'enrichissement, l'approfondissement et l'accélération voire certains aménagements de soutien individuels (Cuche & Goldschmidt, 2010). Il n'y a pas de mesure type, et chaque enseignant a la liberté de réaliser l'aménagement pédagogique qui lui semble le plus adapté au jeune et à son contexte scolaire. La formation initiale et continuée des équipes pédagogiques à la thématique est donc une dimension nécessaire à la prise en compte des besoins de ces élèves. Enfin, notons que jusqu'en 2012, les enseignants pouvaient demander un accompagnement dans la mise en place de mesures pédagogiques auprès d'un réseau interuniversitaire de professionnels spécialisés dans la thématique et mandatés par le Ministère de l'éducation.

Chez nos voisins français ou hollandais, bien que la majorité des mesures concernant ces jeunes soient réalisées dans un contexte d'inclusion, il existe certaines écoles qui se destinent spécifiquement à l'accueil de ces élèves. Le contexte de scolarisation en Communauté française de Belgique est par contre très en contraste avec ce qui se passe aux États-Unis où il existe de nombreuses écoles ou classes destinées aux élèves à haut potentiel. De nombreuses recherches nord-américaines sur la thématique du haut potentiel sont d'ailleurs menées avec des élèves issus de ces écoles car elles offrent un accès facile à cette population.

4.1 Caractéristiques dans les apprentissages

Un certain nombre d'études ont été réalisées au niveau des caractéristiques d'apprentissage des élèves à haut potentiel. Ils présenteraient d'excellentes compétences mnésiques – particulièrement lorsque qu'il s'agit d'un domaine d'intérêt pour le jeune, une rapidité de compréhension des informations, une rapidité dans les apprentissages, une capacité à faire des liens et à transposer les savoirs acquis dans d'autres contextes, etc. (e.g. : Clark, 2002 ; Nellis & Gridley, 2000 ; Renzulli et al., 2002 ; Rogers, 2001). Les études au niveau du fonctionnement neurophysiologique montrent que certaines habiletés sous-jacentes nécessaires aux apprentissages pourraient être dues à un fonctionnement cérébral spécifique et à une activation singulière des aires corticales. C'est ce qui a été mis en avant pour leur

plus grande capacité de mémorisation, le fonctionnement renforcé de la mémoire de travail, la rapidité avec laquelle ils traitent l'information et s'approprient de nouveaux concepts (Geake, 2009, Grubard, 1997 ; Vaivre-Douret, 2012). Pour Vaivre-Douret (2012), les jeunes à haut potentiel auraient besoin de fournir moins d'effort dans la réalisation des tâches cognitives en raison des caractéristiques de fonctionnement cérébral du fait qu'ils dépensent moins d'énergie et activent des réseaux neuronaux plus ciblés.

Ces caractéristiques permettent de comprendre pourquoi les élèves à haut potentiel peuvent présenter des facilités dans les apprentissages et donc à l'école. Dans le primaire, ces jeunes peuvent éprouver beaucoup de facilité et ne pas avoir le sentiment d'être mis au défi (Speirs Neumeister, 2004; Speirs Neumeister, Williams, & Cross, 2009). Cependant, à un moment donné, la complexification du programme durant l'avancée scolaire fait que l'intuition et les facilités ne suffisent plus pour réussir (Jankech-Caretta & d'Agostino, 2000). L'évolution des motifs principaux de consultation en Communauté française de Belgique en fonction du degré scolaire traduit en partie ce phénomène. Lorsqu'ils sont dans le primaire, les jeunes à haut potentiel viennent consulter essentiellement (deux-tiers d'entre eux) pour cause d'ennui. Lorsqu'ils sont dans le secondaire, ils ne sont plus qu'un quart à se plaindre d'ennui et sont plus de la moitié à venir consulter parce qu'ils sont en échec partiel ou total (Brasseur et al., 2007). Cette évolution des demandes de consultation en fonction du degré scolaire permet d'illustrer la nécessité, pour un certain nombre de ces jeunes, de changer leur rapport aux apprentissages. L'analyse descriptive menée par ces chercheurs sur l'attitude des jeunes consultants face à leurs apprentissages scolaires va également dans ce sens. L'attitude face aux apprentissages varie très fortement en fonction du niveau d'enseignement. Plus de 80% des jeunes à haut potentiel du primaire qui consultent présentent une (très) grande motivation, se traduisant par un réel désir d'apprendre, une curiosité et un investissement personnel. Dans le secondaire, la tendance s'oppose puisqu'ils sont près de 70% à montrer une attitude négative voire oppositionnelle face aux apprentissages.

Enfin, pour en revenir aux caractéristiques d'apprentissage, il est fréquemment évoqué que les jeunes du secondaire présentent un manque de méthode de travail, une écriture peu soignée, voire mal maîtrisée ou encore des cahiers et des notes de cours mal tenues (Baum, Owen, & Dixon, 1991; Brasseur et al., 2007).

4.2 L'échec scolaire qui interpelle

4.2.1 Échouer : de quelle manière ?

Les études menées sur la scolarité des jeunes à haut potentiel questionnent essentiellement deux axes en lien avec leurs caractéristiques intellectuelles : d'une part, l'adéquation du curriculum pour ces élèves qui fonctionnent différemment de la norme et, d'autre part, l'échec scolaire chez ces jeunes qui pourtant ont de bons pronostics de réussite à la base (Pereira-Fradin, 2006; Tordjman, 2005).

Comme le montre le modèle synthétique du haut potentiel intellectuel, le haut potentiel n'est pas une condition sine qua non de performance scolaire élevée. Si un bon nombre d'élèves à haut potentiel passent leur scolarité sans encombre, d'autres rencontrent, par contre, des difficultés d'adaptation et de réalisation scolaires (Brasseur et al., 2007; Pereira-Fradin & Jouffray, 2006). Il existe, en effet, une grande variabilité interindividuelle au niveau des profils scolaires des jeunes à haut potentiel. Certains sont très motivés alors que d'autres pas du tout, certains réussissent globalement alors que d'autres échouent, et d'autres encore sont en échec dans quelques matières mais réussissent très bien celles pour lesquelles ils ont de l'intérêt. Suite à plusieurs années d'observations et d'entretiens ainsi qu'à une revue de la littérature, Betts et Neihart (1988) ont dressé six profils scolaires « type » de jeunes à haut potentiel de manière à offrir des points de repères aux professionnels de l'éducation.

Dans la littérature anglo-saxonne, les jeunes à haut potentiel qui n'ont pas un bon niveau de réalisation scolaire ou qui échouent sont généralement qualifiés de sous-réalisateurs ou sous-performants⁷. En France, on parle plus volontiers de troubles ou de difficultés d'adaptation scolaire (Vrignaud, 2006, 2007). C'est la présence d'une forte corrélation entre QI et niveau scolaire qui conduit bon nombre d'auteurs et de praticiens à faire l'hypothèse que les enfants ayant des résultats élevés aux tests de QI devraient, du fait de cette forte liaison, avoir des performances scolaires au-dessus de la moyenne de leurs camarades (Vrignaud, 2006). C'est pourquoi cette thématique occupe une partie importante de la littérature concernant les élèves HPI. Elle regroupe d'ailleurs des définitions très hétérogènes. Mais, ce qui réunit les différentes conceptions existantes de la sous-réalisation est « *la divergence entre la performance réelle de l'élève (la réalisation) et ce que son potentiel permettrait d'envisager* » (Courtinat, 2008, p.31).

Dans la même veine des travaux de Betts et Neihart, certains auteurs comme Heacox (1991), Mandel et Marcus (1988) ou Rimm (1995) ont tenté de dresser une typologie des jeunes à haut potentiel sous-réalisateurs (pour une synthèse de ces profils voir Reis et Mcoach, 2000). Tout comme ceux de Betts et Neihart, la validité de ces profils n'a pas été testée, mais les auteurs soulignent que leur objectif premier est d'aider professeurs, éducateurs et parents à mieux tenir compte des besoins de ces jeunes.

Un rapport de recherche interuniversitaire (2006) montre qu'en Communauté française de Belgique, les jeunes à haut potentiel qui consultent et qui sont dans le secondaire sont, dans près de 60% des cas, en échec scolaire partiel ou total. Mais il est difficile d'évaluer la proportion réelle de jeunes à haut potentiel sous-performants. Vrignaud et Bonora (2000) interrogent d'ailleurs le caractère réaliste de ces pourcentages variant de 30% à 50% qui restent, selon eux, essentiellement

⁷ Ces termes correspondent à l'expression « underachiever » qui est utilisée dans la littérature nord-américaine.

des estimations qui surévaluent le phénomène. La validité de ces chiffres se heurte à un biais de recrutement car les populations à partir desquelles ils ont été produits sont majoritairement des populations consultantes. D'autre part, l'hétérogénéité de la définition du haut potentiel, mais aussi de la sous-performance elle-même et le choix du seuil à partir duquel on parle de sous-réalisation, rendent difficile l'obtention d'une vision précise de l'ampleur du phénomène.

Le profil scolaire, la manière d'investir les apprentissages et le type de résultats que peuvent montrer les jeunes à haut potentiel sont donc multiples.

4.2.2 Échouer : pourquoi ?

Comme nous l'avons vu lors de la description de notre modèle synthétique du haut potentiel, des facteurs individuels et environnementaux peuvent venir tantôt inhiber, tantôt favoriser l'actualisation des capacités intellectuelles dans le domaine scolaire. Dans ce modèle, la réalisation scolaire est envisagée comme la résultante d'un ensemble multiple de facteurs en interconnexion et pouvant potentiellement se combiner les uns aux autres à travers le temps.

Au sein de cet ensemble complexe, la place de la motivation dans l'actualisation du haut potentiel au niveau scolaire est indéniablement soulignée par les différents théoriciens du haut potentiel (e.g. : Anders Ericsson et al., 1993; Gagné, 1995, 2010; A.E. Gottfried & Gottfried, 1996; A. E. Gottfried & Gottfried, 2004; Heller, 1992; Perleth, 2001; Joseph S Renzulli, 2002). Nous y reviendrons dans les chapitres suivants.

Comme pour n'importe quel autre élève, une large gamme de facteurs peuvent être impliqués au niveau de la réalisation scolaire des jeunes à haut potentiel. A défaut de réaliser la mission impossible, et quelque peu inutile, de lister tous les éléments pouvant avoir un impact sur la performance scolaire, nous en pointerons certains qui sont directement ou secondairement en lien avec certaines caractéristiques qui leur sont propres.

- Au niveau des facteurs internes, le décalage entre leurs capacités intellectuelles et celle des autres enfants s'avère l'enjeu le plus évident. Ce décalage est souvent abordé par le biais du concept d'asynchronie (Silverman, 1997) ou de dyssynchronie (Terrassier, 1985). Le décalage entre le niveau intellectuel du jeune à haut potentiel et le programme scolaire qui est adapté à des élèves ayant des niveaux moyens de développement cognitif pourrait engendrer une moins bonne rencontre de leurs besoins et diminuer leur motivation pour les apprentissages. Pour Vrignaud (2006), ce décalage expliquerait en partie le fait que certains enfants HPI ont des performances scolaires peu à la hauteur de leur potentiel intellectuel, même si nous ne savons pas exactement aujourd'hui « *dans quelle mesure et dans quelle proportion, des enfants présentant une avance dans le développement cognitif peuvent(-ils) être mis en difficulté par l'organisation du système scolaire* ». (Vrignaud, 2006, p.443)

- Certains cliniciens avancent que leurs apprentissages pourraient être court-circuités par leur mode de traitement de l'information. Leur raisonnement de type inductif, leur donnerait le sentiment de maîtriser la matière alors qu'en réalité ils n'ont fait que la comprendre (Siaud-Facchin, 2002). Leur rapidité dans le traitement de l'information et leurs grandes capacités mnésiques pourraient parfois les empêcher de développer des stratégies de travail efficaces et nécessaires pour réussir (van Meerhaeghe, 2007). A l'adolescence, les demandes de consultation en Communauté française sont, dans 5% des cas, principalement motivées par le manque de méthode de travail (rapport interuniversitaire, 2006)⁸. Cette proportion concerne une problématique qui est spécifique aux adolescents, puisqu'elle n'apparaît pas dans le primaire. Les raisons évoquées par ces jeunes et leurs parents pour expliquer ce manque de méthode de travail, sont les grandes facilités qu'ils ont eues dans leurs apprentissages antérieurs qui ne les auraient pas engagés à développer une méthode de travail. Pour les jeunes qui ont essentiellement compté sur leurs capacités intellectuelles, le secondaire correspond au moment où ils doivent commencer à s'investir dans les apprentissages et où l'acquisition d'une méthode de travail devient nécessaire. Cette difficulté souligne également ce que nous avons déjà expliqué dans la section précédente sur les caractéristiques d'apprentissage : la nécessité, pour une partie d'entre eux, s'ils veulent réussir, de changer leur rapport à l'apprentissage.
- En ce qui concerne les facteurs environnementaux, les attentes et l'investissement parental, pourraient avoir un impact sur la scolarité des jeunes HPI. Lorsque les attentes parentales sont peu élevées ou que les parents s'investissent peu dans la scolarité de leur enfant, l'environnement ne serait alors pas suffisamment stimulant pour les enfants HPI et pourrait induire la sous-réalisation chez ces derniers (Mouchiroud, 2004). Par opposition, des attentes parentales excessives peuvent également avoir un impact négatif sur la réalisation scolaire, surtout lorsque la sphère scolaire prend une place importante au détriment d'autres activités (Peters, Grager-Loidl, & Supplee, 2000). Enfin, en raison de la sensibilité accrue et du désir de maîtrise qui leur sont souvent associés, les jeunes à haut potentiel seraient plus négativement influencés par un style parental autoritaire que ne le sont les autres enfants (Dwairy, 2004).
- Kolb et Jussim (1994) soulignent que les enseignants peuvent développer des attentes et des représentations particulières à l'égard des jeunes à haut potentiel et de leur niveau de réalisation. Tout comme nous l'avons vu pour les attentes parentales, les attentes des enseignants peuvent avoir le même type d'effet sur la réalisation scolaire des jeunes à haut potentiel. Des attentes, en deçà des possibilités réelles de l'élève à haut potentiel peuvent entraîner une diminution de leur niveau de réalisation scolaire (Kolb & Jussim, 1994; Pirozzo, 1982). A l'inverse, des attentes excessives liées aux représentations de l'enseignant sur le

⁸ Ce chiffre ne représente que le motif principal de demande, les autres consultants peuvent très bien aussi avoir besoin de s'approprier une méthode de travail, mais ce n'est pas la raison principale de demande qui est à cette période, rappelons-le, l'échec scolaire

lien entre performance scolaire et haut potentiel peuvent induire un sentiment de pression et une peur de l'échec chez l'élève HPI (Pendarvis, 1990).

- L'influence du type de relation que le jeune à haut potentiel entretient avec ses pairs est également avancée comme facteur de sous-réalisation. Les jeunes sous-réalisateurs eux-mêmes évoquent fréquemment l'impact négatif qu'ont certaines relations sur leur accomplissement scolaire (Clasen & Clasen, 1995). Plus particulièrement, ils évoquent la pression des pairs et des attitudes de leurs camarades. Des études au niveau de la sous-réalisation chez les élèves tout-venant montrent qu'il semble bien y avoir une corrélation entre le niveau de réalisation des élèves et celui des groupes de pairs desquels ils sont proches (Berndt, 1999; White, Sanbonmatsu, Croyle, & Smittipatana, 2002). Il en serait de même chez les élèves à haut potentiel chez qui existerait un lien entre la pression à se conformer au groupe et l'apparition de sous-réalisation (Butler-Por, 1993). La différence de fonctionnement intellectuel et les centres d'intérêts parfois très différents des autres enfants questionnent tout particulièrement la manière dont les jeunes HPI vont gérer ces caractéristiques dans la pression au conformisme suscitée par le processus d'intégration groupale. En effet, Berndt et Keefe, (1995) mettent en avant le choix cornélien que devraient faire certains jeunes à haut potentiel: développer leurs aptitudes scolaires au détriment de leurs relations sociales ou inversement. La théorie du *stigma of giftedness* (Coleman & Cross, 2000) va également dans ce sens. Selon ce paradigme, certains jeunes à haut potentiel pourraient transformer et/ou cacher certaines informations les concernant de manière à être mieux acceptés par leurs pairs. Cette tendance se manifesterait à la fois en raison de leur envie de pouvoir nouer des relations ordinaires avec leurs pairs et parce qu'ils auraient le sentiment d'être traités différemment lorsque leur haut potentiel est connu des autres. Le jeune à haut potentiel pourrait être particulièrement mobilisé par cette dynamique à l'adolescence. A cette période de la vie, le groupe de pairs est un support au développement du processus identitaire, la question du conformisme pour s'intégrer au groupe de pairs revêt donc un enjeu tout particulier (Marcelli & Braconnier, 2001).

5. Conclusion

Devant la multiplicité et la complexification des modèles théoriques du haut potentiel, il était nécessaire de constituer des points de repère clairs au niveau théorique pour appuyer notre travail.

C'est ce que nous avons réalisé au travers du modèle synthétique du haut potentiel intellectuel. Il nous a permis de définir le haut potentiel comme *une ou plusieurs capacités intellectuelles s'écartant significativement de la norme et qui s'inscrivent dans un réseau d'interconnexions ancrées dans le temps entre des facteurs modérateurs (individuels et environnementaux), des habiletés sous-jacentes et des domaines de réalisation associés*. Selon cette perspective, l'identification cherche à appréhender la constellation particulière de l'individu (environnementale, individuelle et temporelle) qui permet de donner sens à la mesure de la capacité

intellectuelle. Son point central est la mesure du niveau de capacité intellectuelle et la manière dont il s'articule avec les différents éléments de notre modèle.

A travers la définition du HPI, nous comprenons que les manifestations du haut potentiel doivent être pensées en tant que réalités multiples. Les jeunes HPI ne représentent pas une population homogène (Grégoire, 2012), c'est d'ailleurs pourquoi il semble impossible d'en dresser un portrait type (Pereira-Fradin, 2004). La représentation du haut potentiel intellectuel ainsi proposée se situe dans une vision développementale et interactionniste. Le MSHPI se différencie des autres modèles en situant en son cœur la capacité intellectuelle. Il s'inscrit dans une vision du haut potentiel indissociable du développement de la personne depuis l'enfance. Il se caractérise également par la place qu'il offre aux habiletés sous-jacentes et son souci de distinguer capacités intellectuelles et domaine de réalisation. La prise en compte des habiletés sous-jacentes dans le modèle permet de considérer la nature des capacités intellectuelles comme émergente. Enfin, cette modélisation, en évitant l'amalgame entre des réalités distinctes (réalisation scolaire et capacités intellectuelles) permet de penser les différents degrés de réalisation des jeunes HPI.

La clarification de la distinction entre haut potentiel et réalisation scolaire nous a amenés à décrire différentes caractéristiques d'apprentissages que peuvent présenter ces jeunes. Tout d'abord, nous avons vu que des spécificités en lien avec leur fonctionnement cérébral pouvaient faciliter les apprentissages, notamment grâce à leur rapidité de traitement de l'information et leur grande capacité de mémorisation. L'entrée dans l'adolescence correspond au changement de contexte scolaire et à une modification du contexte d'apprentissage et de la quantité de matière à intégrer. Les motifs de consultation soulignent que ce changement renvoie à la nécessité, pour une partie d'entre eux, s'ils veulent réussir, d'adapter leur rapport à l'apprentissage.

La distinction entre haut potentiel intellectuel et réalisation scolaire nous engage donc à interroger le lien qui les unissent puisque ce n'est pas une évidence, ni dans la théorie, ni dans l'expérience vécue par certains jeunes HPI, tout particulièrement dans le secondaire. Les questions de l'apprentissage et de l'engagement dans les apprentissages sont deux thèmes centraux traités par les théories de la motivation. Il nous semblait donc logique d'investiguer cette question centrale par son intermédiaire. En outre, la perspective du MSHPI, qui souligne l'importance de la temporalité et de la multiplicité des configurations du HPI, n'est pas sans rappeler l'évolution récente de certaines théories rendant compte de la motivation à apprendre. En effet, les théories sociales-cognitives définissent la dynamique motivationnelle comme un phénomène complexe dans lesquels différents facteurs interviennent avec plus ou moins de poids au fil du temps (Galand & Bourgeois, 2006). La similitude de notre approche du haut potentiel avec les approches récentes de la motivation se manifeste encore plus clairement dans la question de l'impact des facteurs environnementaux et individuels sur les capacités intellectuelles et les domaines de réalisation associés. La question de savoir comment intégrer ces deux types de facteurs dans les théories du haut potentiel et quel poids respectif leur

attribuer est une interrogation que les théoriciens du haut potentiel partagent avec les théoriciens de la motivation. Au niveau de la motivation, elle a été, pendant longtemps, sujette à controverse. Depuis 50 ans, une troisième voie s'est créée permettant de se dégager de ce débat avec l'apparition du paradigme social cognitif. La motivation est alors perçue comme prenant sa source au sein des représentations de l'individu, ces dernières étant issues de l'interaction entre des facteurs internes et externes (Bourgeois, 2006).

Il n'est donc pas si étonnant que Ziegler, un théoricien du haut potentiel, ait fini par donner en 2005 une vision du développement du haut potentiel très proche du paradigme social cognitif. Le paradigme social cognitif apporte un angle de vue très utile pour notre recherche. Il donne accès à la complexité des différents éléments qui peuvent entrer en ligne de compte au niveau de la réalisation scolaire tout en gardant une perspective centrée sur l'individu, grâce au concept de représentations motivationnelles. Comme la capacité d'introspection est une caractéristique souvent associée au haut potentiel, des modèles qui incluent les influences de l'autoréflexion, ainsi que proposé par ces théories de la motivation, sont très intéressants lorsqu'il s'agit d'envisager des applications pour l'éducation des jeunes à haut potentiel (Burney, 2008).

Le MSHPI permet de prendre en considération les différents axes de recherche actuels : la rencontre des besoins éducatifs des HPI, l'aide clinique, l'étude des spécificités individuelles, les enfants prodiges, les études des substrats neuro-anatomiques et neurophysiologiques et les recherches sur le développement de l'excellence. Ce travail est orienté principalement sur l'étude des spécificités individuelles des élèves HPI et pourra offrir, de manière secondaire, des pistes pour rencontrer leurs besoins éducatifs et aider les professionnels qui accompagnent ces jeunes. Dans ce travail, le haut potentiel intellectuel fait référence essentiellement, selon la typologie de Gardner, aux intelligences linguistique, logicomathématique et à certains aspects de l'intelligence visuo-spatiale. Pour replacer l'objectif de notre travail au sein du MSHPI, l'enjeu sera pour nous d'identifier si, au-delà du niveau de réalisation scolaire, les hautes capacités intellectuelles, qui sont au cœur de la définition du HPI, peuvent être associées à des spécificités motivationnelles chez les élèves HPI du secondaire. A l'instar de Gagné (2010), nous considérons la motivation comme un catalyseur favorisant ou freinant l'actualisation des capacités intellectuelles dans le domaine scolaire.

Le chapitre suivant s'attache à décrire les concepts de sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1989, 2007) et de valeur perçue des apprentissages (Eccles & Wigfield, 1995, 2002) qui sont en lien avec le paradigme social-cognitif et que nous avons choisi d'explorer.

Chapitre 2

La dynamique motivationnelle selon l'approche sociale-cognitive

La dynamique motivationnelle selon l'approche sociale-cognitive

Introduction

Comme évoqué dans les conclusions du chapitre précédent, l'approche sociale cognitive de la motivation comporte divers avantages pour explorer le lien entre haut potentiel intellectuel et motivation. Ce chapitre décrira plusieurs éléments qui nous semblent incontournables et se situent en amont de la performance.

Premièrement, nous nous sommes intéressés au concept de valeur attribuée aux apprentissages issu de la théorie de Eccles et Wigfield de *l'expectancy-value* (2002). Le concept de valeur permet de comprendre pourquoi les élèves s'engagent dans les apprentissages. Les différentes facettes identifiées au sein de cette théorie sont intéressantes pour notre population d'élèves à haut potentiel puisqu'une partie de ceux-ci dit s'ennuyer en classe et ne s'engage pas dans les apprentissages. Il semble donc intéressant de comprendre comment les élèves à haut potentiel en réussite ou en échec nourrissent leur intérêt pour les tâches scolaires et, plus largement, pourquoi certains s'engagent dans les apprentissages et d'autres pas. Enfin, le concept de valeur de Eccles et Wigfield nous permettra de faire des liens avec les études menées avec une population d'élèves à haut potentiel qui ont utilisé des concepts proches, comme celles utilisant les concepts de motivation intrinsèque et extrinsèque (Deci, Vallerand, Pelletier, & Ryan, 1991; Harter, 1981).

Evaluer le sentiment d'efficacité personnelle (*self efficacy*) au sein de la population de jeunes à haut potentiel nous semble également intéressant. La conceptualisation de Bandura (1989, 2007) permet de comprendre pourquoi les compétences réelles de l'individu ont moins d'importance que la perception que l'individu a de celle-ci. Ainsi, plus que les capacités réelles des élèves à haut potentiel, la manière dont ils perçoivent et se représentent leurs différentes capacités de réussir à l'école semble particulièrement pertinente pour comprendre la façon dont ils les mobilisent effectivement dans les apprentissages.

Le processus d'interprétation de la performance scolaire, qui permet à l'élève d'inférer son sentiment d'efficacité personnelle, sollicite également indirectement ses représentations de ses capacités intellectuelles et du lien qu'elles entretiennent avec la réalisation scolaire. De nombreuses représentations sont véhiculées à ce niveau autour du haut potentiel. Celles-ci amalgament généralement ces deux dimensions ou, au contraire, en font des antagonismes. Or, la manière dont l'élève

attribue ses réussites et ses échecs (Weiner, 1986) ainsi que les représentations qu'il entretient sur la nature de l'intelligence (Dweck, 2010) ou de la compétence (Nicholls, 1992; Nicholls, Patashnick, & Mettetal, 1986) ont un rapport avec la manière dont l'élève peut se mobiliser dans les apprentissages et son niveau de réalisation. Le haut potentiel aussi renvoie l'individu aux représentations qu'il entretient sur les conceptions de l'intelligence et le lien entre hautes capacités intellectuelles et performance scolaire. Dans ce contexte, il nous semblait intéressant de nous interroger sur la manière dont les jeunes à haut potentiel pouvaient articuler la représentation de ces différents éléments impliqués dans l'apprentissage et la perception de son efficacité personnelle.

1. L'approche sociale cognitive

Nous avons choisi d'aborder la motivation selon l'angle du paradigme social-cognitif. Les différentes caractéristiques de cette approche engagent à considérer la motivation, non plus comme une dimension monolithique et statique, mais comme changeante et nécessairement contextuelle. C'est pourquoi en psychologie de l'éducation, où ce paradigme domine aujourd'hui, on parle plus volontiers de dynamique motivationnelle que de motivation (Bourgeois, 2006). Nous envisagerons la motivation de la même manière dans ce travail.

L'approche sociale cognitive a permis de sortir de la vision dualiste de la motivation qui était considérée soit comme relevant uniquement de facteurs internes et propres à l'individu (personnalité, histoire personnelle, contexte familial et socioculturel, etc.) soit comme relevant de facteurs externes (renvoyant aux caractéristiques de la situation d'apprentissage, du contexte et du mode d'intervention du pédagogue, etc.) (Bourgeois, 2006). Comme le souligne Bandura (2007), l'individu n'est plus considéré comme un agent ou comme un objet, il est simultanément agent et objet par la réflexion et l'influence qu'il peut opérer sur lui-même. Les théories de la motivation qui s'appuient sur ce paradigme social cognitif tiennent compte des facteurs globaux liés à la réussite scolaire tout en mettant en avant l'impact de l'interprétation de l'individu. Elles sont construites sur le postulat que ce n'est pas la « réalité » en elle-même qui détermine le plus les buts, les croyances motivationnelles et les comportements des sujets, mais davantage l'interprétation de cette « réalité » (e.g. : Bandura, 2007; Eccles & Wigfield, 2002; Zimmerman, Bandura & Martinez-Pons, 1992).

Bourgeois (2006) résume plus précisément les trois postulats fondamentaux sur lesquels se base ce paradigme :

- Le degré de motivation de la personne à s'engager dans une tâche dépend avant tout d'un certain nombre de représentations mentales (représentations motivationnelles) qu'elle se sera forgée en situation d'apprentissage. Par exemple, selon la théorie de l'expectancy-value de Eccles et Wigfield (2002), le coût attribué à une tâche scolaire ne sera pas évalué par le temps effectif passé

sur cette tâche ou la quantité d'effort fourni par l'élève, mais par l'interprétation qu'il en fera.

- Ces représentations motivationnelles sont situées (relatives au contexte). Elles ne constituent pas des traits inhérents et stables à l'individu comme des traits de personnalité. Par exemple, les croyances d'efficacité décrites par Bandura (2007) se construisent dans le temps et peuvent évoluer de manière positive ou négative en fonction de la nature de la tâche ou de l'accumulation de certains types d'expériences d'apprentissage.
- Ces représentations situées émergent, en large partie, de l'interaction entre des facteurs internes propres à l'individu et des facteurs externes, propres à la situation. Ainsi, le sentiment d'efficacité personnelle sera différemment affecté suite à la réussite d'une tâche, en fonction même des caractéristiques de cette dernière, comme par exemple son degré de difficulté.

Le paradigme social-cognitif s'appuie donc sur des postulats qui permettent de prendre en compte la complexité des facteurs internes et externes pour explorer le lien unissant les hautes capacités intellectuelles et les réalisations scolaires ainsi que les représentations qui y sont associées.

2. La valeur attribuée à la tâche

2.1 Contextualisation du concept de valeur dans le modèle Eccles et Wigfield

Le concept de valeur attribuée aux apprentissages s'inscrit dans le modèle théorique de l'*expectancy-value* de Eccles et Wigfield (Eccles et al., 1983; Eccles & Wigfield, 2002; Wigfield, 1994; Wigfield & Eccles, 2000). Le modèle développé par ces chercheurs américains s'inscrit dans la lignée des travaux menés dans les années soixante par Atkinson (1957), un des pionniers du paradigme théorique de l'*expectancy-value*.

Avant d'aborder la dimension de valeur qui nous intéresse plus particulièrement, nous allons dresser une vue d'ensemble du modèle.

Le modèle Eccles et Wigfield (2002) (voir figure 3) permet d'avoir une vue intégrée des comportements d'apprentissage menant à la réalisation scolaire puisqu'il prend à la fois en considération les déterminants environnementaux, les processus cognitifs et les croyances motivationnelles tout en les situant les uns par rapport aux autres.

Selon leur modélisation, la motivation à s'engager dans une tâche résulte de la considération simultanée des perceptions d'un individu concernant sa probabilité de réussite d'une tâche (*expectancy*) et de la valeur qu'il attribue à cette dernière (*value*). L'*expectancy* concerne les croyances qu'un sujet peut avoir sur le fait de bien réaliser une tâche dans un futur proche ou à plus long terme. Nous reviendrons sur les similitudes entre les concepts d'*expectancy* et de *self-efficacy* dans le

chapitre suivant. La valeur attribuée à la tâche peut être déclinée selon 4 facettes : l'intérêt, l'importance, l'utilité et le coût attribué aux apprentissages.

Comme le montre la figure 3, la valeur perçue et l'« *expectancy* » sont les déterminants les plus proximaux des comportements liés à l'apprentissage (*achievement-related behaviors*) tels que le choix de s'engager dans la tâche, l'autorégulation de l'apprentissage et la performance. Ces deux croyances motivationnelles sont à leur tour influencées par des facteurs tels que les buts, les perceptions d'habileté et de difficulté de la tâche. L'impact du milieu culturel, les croyances et les comportements des apprenants, ainsi que les événements et les performances passées sont médiatisés par les processus de perception de l'environnement social et d'interprétation des événements passés. La réalité sociale qui entoure l'apprenant teinte les croyances motivationnelles par le relais opéré par les processus cognitifs.

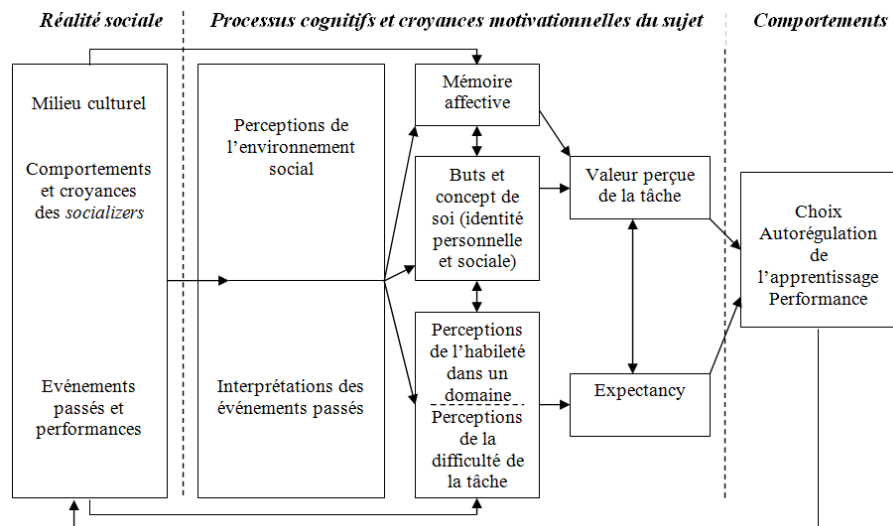


Figure 3 : modèle de Eccles et Wigfield (2002) traduit par Neuville (2004)

2.2 Les dimensions de la valeur perçue

La valeur subjective d'une tâche émerge de l'évaluation de quatre composantes distinctes: la valeur intrinsèque, l'utilité, l'importance, et le coût (Eccles et al., 1983). Les trois premières ont un impact positif sur la valeur attribuée, alors que la dernière l'affecte de manière négative. Le travail de clarification de ce concept, réalisé par Neuville (2004), a souligné le bien-fondé de la distinction des quatre composantes de la valeur. Cet auteur a pu le mettre en évidence tant par l'intermédiaire d'analyses factorielles exploratoires et confirmatoires que par les propos des étudiants recueillis dans le cadre d'une étude qualitative.

L'intérêt

Pour Eccles et Wigfield, l'intérêt (ou valeur intrinsèque) correspond au plaisir et à la joie éprouvée lors de la réalisation d'une tâche ou l'intérêt subjectif pour le contenu de la tâche. Selon Eccles et Wigfield (2002), ce composant est très proche de la motivation intrinsèque telle que définie par Deci et ses collègues dans la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 1985; Deci et al., 1991) et par Harter (1981). Ils rapprochent également la valeur intrinsèque aux concepts d'intérêts (Schiefele, 1991) et de flow (Csikszentmihalyi, 1991, 1999). Comme nous le verrons dans le troisième chapitre, la motivation intrinsèque est un angle d'approche fréquemment utilisé dans les études s'intéressant à la réalisation scolaire des jeunes à haut potentiel. Le concept de flow est également sollicité par les théoriciens du haut potentiel intellectuel (HPI) pour questionner l'adéquation de l'environnement aux besoins de ces élèves. Il est donc utile de décrire les caractéristiques principales de ces concepts afin de pouvoir dresser des parallèles avec la valeur intrinsèque. Selon Neuville (2004), la valeur intrinsèque recoupe une réalité plus large que la motivation intrinsèque de Deci et Ryan (1985). Cette dernière se réfère à l'engagement de l'individu dans une tâche en raison du plaisir et de la satisfaction qu'elle lui procure. Comme le souligne Neuville (2004), le concept de motivation intrinsèque développé par Deci et Ryan prend en compte uniquement la dimension de plaisir de la valeur intrinsèque. Le flow (Csikszentmihalyi, 1991, 1999) est une expérience globale éprouvée par les individus et qui se caractérise par plusieurs éléments : un sentiment d'être immergé dans l'activité, emporté par elle, une attention focalisée sur un domaine précis, un manque de conscience personnelle, avec la perte de la notion du temps et de l'espace, un sentiment de contrôle de ses actions et de l'environnement. L'expérience du flow se manifeste lorsque les compétences ne sont ni dépassées, ni sous-utilisées. Le flow comprend un aspect plus émotionnel alors que la motivation intrinsèque et la valeur intrinsèque impliquent davantage une évaluation cognitive du sujet, même si la notion de plaisir intervient également (Neuville, 2004).

L'utilité

Les auteurs de l'*expectancy-value* définissent l'utilité (ou valeur extrinsèque) comme l'instrumentalité et l'utilité de la tâche pour des buts futurs.

Il est également possible de faire un pont avec la motivation extrinsèque qui est une autre des trois dimensions de la motivation⁹ développées par Deci et ses collègues (Deci & Ryan, 1985; Deci et al., 1991). La motivation extrinsèque concerne les raisons instrumentales pour lesquelles le sujet s'engage dans la tâche. Dans leur théorie ces auteurs décrivent quatre types de motivation extrinsèque qui s'inscrivent sur un continuum d'autodétermination. Le niveau d'autodétermination permet d'identifier le degré d'autonomie perçue par le sujet. Ainsi, le niveau le

⁹ Les trois types de motivations au cœur de la théorie de l'autodétermination sont la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et l'amotivation.

moins autodéterminé est la régulation externe, où le sujet s'engage dans l'action uniquement pour rechercher une récompense et/ou éviter une conséquence négative. Le second niveau de motivation est l'introjection. L'élève est guidé par un sentiment d'obligation ou pour éviter certaines émotions négatives comme la honte ou la culpabilité. Dans le troisième niveau de motivation autodéterminé, l'identification, l'élève attribue de la valeur à la tâche et la ressent en adéquation avec ses buts et ses valeurs personnelles. L'intégration, constitue le dernier niveau où l'action reste guidée par des raisons instrumentales, mais est intégrée par l'élève aux autres éléments de sa personne.

La motivation extrinsèque dans la théorie de l'autodétermination n'est donc pas un concept unitaire. Pour Neuville (2004), la valeur extrinsèque du modèle de l'*expectancy-value* peut être considérée comme une motivation extrinsèque. Cependant, cette chercheuse précise qu'elle ne se détermine que par le niveau d'autodétermination le plus élevé décrit par Deci et Ryan, à savoir le niveau de l'intégration. Il est donc possible de réaliser des liens entre ces deux concepts, mais en gardant à l'esprit qu'ils ne se superposent pas entièrement.

L'importance

L'importance (ou la valeur liée à la réussite) est celle de bien réaliser une tâche. Cette valeur associée à la tâche dépend du fait que la réalisation de celle-ci permette ou non à l'individu de confirmer des traits centraux et positifs de son image de soi. Selon Neuville (2004), la perception d'importance englobe également les états émotionnels anticipés dont spécialement la peur de l'échec.

Le coût

Pour Eccles et Wigfield, le coût est la perception des aspects négatifs à l'engagement dans une tâche. Le coût peut être influencé par différents facteurs comme la quantité d'efforts nécessaires à la réussite de la tâche, le temps consacré à cette dernière qui aurait pu être investi dans une autre plus valorisée ou d'autres variables émotionnelles comme la peur de rater ou l'anxiété lors d'examens. Enfin, notons que dans le modèle d'Eccles & Wigfield (2002), la difficulté perçue de la tâche est envisagée comme un aspect distinct du coût (voir figure 3). Cependant, une analyse factorielle menée par Neuville (2004) a montré que la complexité perçue de la tâche était une dimension constitutive du coût, les items mesurant les deux concepts étant regroupés sur un facteur unique.

2.3 Liens entre valeurs perçues et comportements liés à l'apprentissage

Si la valeur perçue permet de répondre à la question du pourquoi les élèves s'engagent dans les apprentissages, il est intéressant d'évaluer quels sont exactement ses relations avec les différents comportements liés à l'apprentissage. Comme nous le verrons dans la section présentant le sentiment d'efficacité personnelle (SEP), tant

le SEP que la valeur perçue entretiennent des liens privilégiés avec les comportements relatifs à la réalisation scolaire. Les différentes études mettent d'ailleurs en évidence de façon consistante le caractère « complémentaire » de ces deux variables sur le choix et la performance (Neuville, 2004). Les perceptions d'efficacité et la valeur perçue sont toutes deux positivement corrélées au choix et à la performance. Cependant, les perceptions d'efficacité constituent un important prédicteur des performances du sujet alors que le choix du sujet de s'engager ou non dans une activité est uniquement expliqué par la valeur perçue (Pajares & Miller, 1994; Pajares, Miller, & Johnson, 1999; Pajares & Valiante, 1997; Wigfield, 1994; Wigfield & Eccles, 1992, 2000). En d'autres termes, le choix des élèves de s'engager dans des apprentissages scolaires semble essentiellement renseigné par la valeur subjective qu'ils leur attribuent, alors que leur niveau de réalisation scolaire l'est davantage par leur perception d'efficacité personnelle.

Un certain nombre d'études ont également pu mettre en évidence le lien entre la valeur perçue et le recours des élèves aux stratégies cognitives et d'autorégulation des apprentissages (McKeachie, Pintrich, & Lin, 1985; McWhaw & Abrami, 2001; Pintrich & De Groot, 1990; C. A. Wolters, Yu, & Pintrich, 1996). Avant de présenter les résultats de ces études, nous allons préciser ce qu'est l'autorégulation des apprentissages qui est un concept moins évident à appréhender que la performance ou le choix. L'autorégulation est « un processus actif et constructif dans lequel l'élève se fixe des buts pour son apprentissage et, ensuite, surveille, contrôle et régule sa cognition, sa motivation et son comportement au service de ces buts, tout en étant guidé, mais aussi contraint par ses caractéristiques personnelles ainsi que par les facteurs de l'environnement » (Pintrich & Zusho, 2002, p.250). Les apprenants qui réussissent organisent leur travail, se fixent des buts, cherchent de l'aide lorsque cela est nécessaire, utilisent des stratégies de travail efficaces et organisent leur temps efficacement (Zimmerman, 1998, 2002; Zimmerman & Bandura, 1994; Zimmerman & Martinez-Pons, 1988). L'autorégulation comprend plusieurs phases qui peuvent concerner différents domaines en lien avec les apprentissages (Pintrich & Zusho, 2002) : la cognition (ce domaine a été fréquemment étudié par les concepts de stratégies cognitives et métacognitives des apprenants), les croyances motivationnelles et les affects, les comportements (l'effort, la persistance et la recherche de ressources matérielles), et enfin le contexte. La croyance selon laquelle l'élève se sent capable d'utiliser les stratégies d'autorégulation des apprentissages est un déterminant clef pour savoir si l'élève va les employer (Zimmerman & Cleary, 2006). A l'instar des compétences intellectuelles, il ne suffit pas de les posséder ou de les connaître, encore faut-il se sentir capable de les utiliser effectivement. En ce qui concerne le lien entre la valeur perçue et l'autorégulation des apprentissages, les études montrent que plus les élèves perçoivent la tâche comme intéressante, utile et importante pour l'image d'eux-mêmes, plus ils vont présenter des mécanismes d'autorégulation de leur cognition. Wolters et Pintrich (1998) ont pu mettre en évidence que la valeur perçue chez des élèves entre 11 et 15 ans était un meilleur prédicteur de l'utilisation de stratégies

cognitives et d'autorégulation des apprentissages que le SEP perçu. Ils ont pu ainsi mettre en lumière le fait que les élèves présentant des niveaux élevés de valeur disaient utiliser plus fréquemment des stratégies d'autorégulation des apprentissages que les élèves avec des niveaux plus bas de valeur perçue.

3. Le sentiment d'efficacité personnelle

3.1 Qu'est-ce que le sentiment d'efficacité personnelle ?

Sous des terminologies assez variées, la dimension de confiance en soi est un élément commun à la quasi-totalité de théories sur la dynamique motivationnelle (Galand, 2006). Cet état de fait laisse présager de son importance dans la dynamique motivationnelle, comme nous le verrons plus loin dans la relation entre les SEP et les variables liées à l'apprentissage.

Le sentiment d'efficacité personnelle (SEP)¹⁰ est « *la croyance de l'individu en sa capacité¹¹ d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités* » (Bandura, 2007, p.12).

Pour Bandura, l'efficacité est une compétence productrice. Ainsi, le SEP concerne ce que l'on croit pouvoir faire de ses diverses compétences dans des situations variées. Un fonctionnement efficace nécessite donc à la fois des compétences et des croyances d'efficacité pour bien les utiliser. La notion de

¹⁰ Les concepts self-efficacy beliefs et de d'efficacy expectations sont deux termes utilisés de manière indifférenciée par l'auteur. Nous utiliserons dans ce travail la traduction française « sentiment d'efficacité personnelle » ou de « croyance d'efficacité personnelle » pour faire référence à ce concept.

¹¹ Dans cette définition issue de la traduction française de 2007 du livre de Bandura, est utilisé le terme capacité (*ability*). Or, nous utilisons également ce terme dans le modèle synthétique du haut potentiel intellectuel en ce qui concerne les *capacités* intellectuelles. Dans la suite de ce texte nous ferons usage du terme « compétence » lorsque nous ferons référence à l'efficacité telle que la sous-entend Bandura, pour mieux la distinguer de concepts qui lui sont proches. Tardif (2006) définit la compétence comme un savoir agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison de ressources internes et externe à l'intérieur d'une famille de situations. Cette définition est relativement similaire de celle donnée par Bandura concernant l'efficacité personnelle, recouvrant une série de sous-aptitudes cognitives et autorégulatrices qui permettent de réaliser des tâches complexes situées. La définition de Tardif rejoint aussi la conceptualisation de Bandura en sa caractéristique productive (un savoir agir). Cette distinction entre compétence (se référant davantage sur une efficacité globale et orientée vers la production) et capacité (ressource davantage interne et ciblée) nous permettra également de refléter les propos de Nicholls (1984) qui pointe cette distinction et utilise lui aussi les termes de compétence et de capacité.

construction mentale, centrale dans ce concept, est d'ailleurs fréquemment soulignée en anglais par un adjectif associé (*self-efficacy beliefs*, *perceived self-efficacy*)¹².

Bandura opère une distinction entre les croyances d'efficacité (*efficacy expectations*) et les attentes de résultats (*outcome expectancies*). Si, comme on l'a vu, les premières désignent les croyances d'un sujet concernant sa compétence à effectuer une action donnée, les dernières sont définies comme le jugement du sujet sur la conséquence probable que cette action va conduire au résultat escompté. Cette précision de Bandura permet de situer le jugement opéré dans le SEP au sein du déroulement de l'action qui mène à la performance potentielle (Figure 4). Ainsi, un élève peut être convaincu que certains comportements peuvent mener à un résultat donné (attentes de résultats), mais ne pas se sentir capable de réaliser ces comportements spécifiques (croyances d'efficacité).

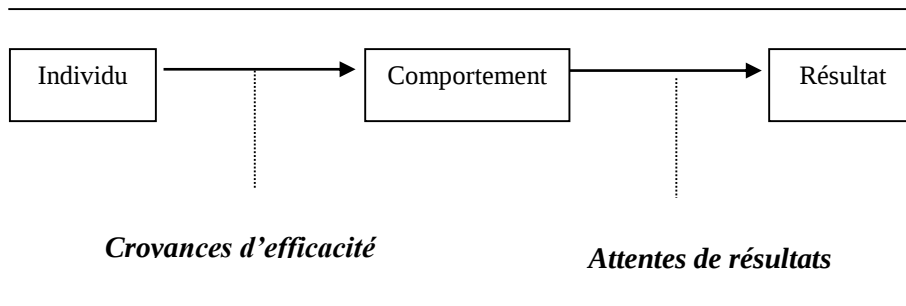


Figure 4. Contextualisation du SEP dans le déroulement de l'action

3.2 SEP et concepts apparentés

Au vu de la place que prend la perception de ses compétences dans les diverses théories de la motivation, il est intéressant de re-situer le SEP par rapport à certains concepts qui lui sont proches. Ce travail nous permettra de nous appuyer également sur des résultats issus de recherches menées avec des concepts apparentés auprès de jeunes à haut potentiel.

Dans le modèle de Eccles et Wigfield (2002), autre modèle de référence dans ce travail, l'*expectancy* est définie comme les croyances d'un individu concernant sa probabilité de réussite dans une tâche donnée. Elle concerne les croyances qu'un sujet peut avoir sur le fait de bien réaliser une tâche dans un futur proche ou à plus long terme. Les concepts d'*expectancy* et de *self-efficacy* sont très proches. Ces notions concernent toutes deux les jugements de personnes quant à leurs aptitudes

¹² L'ouvrage de Bandura (2007), récemment réédité en français à partir de l'ouvrage intitulé *Self efficacy. Exercise of control*, de 1997, offre une vue d'ensemble des fondements théoriques et empiriques de sa conceptualisation.

personnelles. Cependant, pour Bourgeois et al. (2009), le sentiment d'efficacité personnelle concernerait le jugement des individus quant à leurs aptitudes personnelles, tandis que la notion d'expectancy se centrerait davantage sur le résultat de l'action (voir figure 4). Eccles et Wigfield (2002) disent que la manière de mesurer les croyances *d'expectancy* est analogue à celle de Bandura pour mesurer les croyances d'efficacité (*efficacy expectations*). La distinction entre ces deux notions est donc vraiment délicate. Il est difficile d'identifier si ces deux notions se recouvrent totalement ou en partie seulement. Sur le terrain, il semble d'ailleurs que ni les enfants, ni les adolescents ne fassent de distinction entre ces concepts (Wigfield & Eccles, 2002).

Comme le souligne Fenouillet (2012), le sentiment d'efficacité personnelle intervient également dans les théories du modèle cyclique de l'autorégulation de Zimmerman (2002) ainsi que dans le modèle général de l'autorégulation de Pintrich (2004).

De nombreuses recherches menées auprès de jeunes à haut potentiel ont utilisé le concept de soi académique, nous dressons donc ici un rapide parallèle avec le SEP. De nombreux auteurs, comme Harter (1982) ou Marsh (1990) se sont intéressés au concept de soi. Harter (1990) définit le concept de soi (*self-concept*) comme le jugement qu'un élève porte sur lui-même au regard d'une activité. Il peut se référer à différents domaines de vie de l'individu dont le champ académique¹³. Il semble que de manière générale le concept de soi partage beaucoup de caractéristiques semblables avec le SEP, mais ne lui est pas pour autant assimilable (pour une revue, voir Bong et Skaalvik, 2003). Par contre, si on se réfère au domaine scolaire, le concept de soi et le sentiment d'efficacité personnelles seraient difficiles à différencier (Pajares, 1996b).

Même si aucune conception théorique n'est totalement superposable à une autre, l'importance donnée au sentiment de compétence ou de contrôle est un point commun à la grande majorité des courants de recherche en psychologie de l'éducation (Bong, 2001; Eccles & Wigfield, 2002; Fenouillet, 2012; Viau, 2009). La difficulté de distinguer certaines de ces conceptions est également illustrée par le constat de Galand et Vanlede (2004), pour qui les mesures développées dans les différents courants de recherche en éducation sont souvent empiriquement très proches. Dans la suite de nos travaux, il nous semble donc raisonnable de pouvoir comparer les résultats des études ayant ces différents modèles en référence.

Nous concluons donc cet état des lieux avec les propos de Bouffard (2011) qui souligne que sentiment d'efficacité personnelle, attente de réussite, concept de soi académique, font tous référence au jugement que la personne porte sur sa propre

¹³ En français, les chercheurs utilisent généralement le terme *perception de compétence scolaire* ou *perception de compétence académique*. Dans l'échelle originale de Harter (1982), cette dimension était appelée « perception de compétence cognitive ». Ces deux appellations font, en réalité, référence à la même dimension.

capacité à agir efficacement. En milieu scolaire, ces conceptions renvoient à la conviction de l'élève d'avoir les ressources nécessaires pour s'acquitter avec succès des tâches demandées dans les apprentissages.

3.3 Les sources du sentiment d'efficacité personnelle

Le SEP permet de prédire, en partie du moins, les résultats scolaires. En retour, les performances scolaires peuvent également revêtir un aspect diagnostique pour le SEP. En tant qu'expériences de maîtrise, elles peuvent, selon l'attention et l'interprétation que l'élève en fait, devenir des sources venant renforcer ou fragiliser le SEP. Un des points forts de la théorie de Bandura, est qu'elle donne une large place à la manière dont le SEP se construit et se module dans le temps en fonction des différents contextes de l'apprenant. L'expérience de maîtrise est l'une des quatre sources du SEP décrites par Bandura, les trois autres étant : les expériences vicariantes, la persuasion verbale et les états physiologiques et émotionnels.

3.3.1 Les expériences actives de maîtrise

Selon Bandura (2007), parmi les quatre sources influençant la construction du SEP, l'expérience active de maîtrise est celle qui a le plus d'impact sur les croyances d'efficacité (pour une revue des liens entre les quatre sources et le SEP voir Usher et Pajares, 2008). En effet, les performances complexes, à l'image de la performance scolaire, dépendent de nombreux facteurs liés aux caractéristiques de la personne, de la tâche et du contexte. De plus, la réalisation de ces tâches complexes est contrôlée en grande partie par des sous aptitudes cognitives et autorégulatrices. Or, pour Bandura, ce qui permet de démontrer le mieux que l'individu peut rassembler ce qui est nécessaire pour réussir, c'est l'expérience active de maîtrise.

De manière générale, les succès consolident la croyance d'efficacité personnelle et les échecs ont tendance à la miner, surtout s'ils surviennent avant qu'un sentiment de compétence n'ait été fermement établi (Bandura, 2007). Au-delà de ces grandes tendances, un certain nombre de caractéristiques liées à la tâche et à son traitement cognitif peuvent venir moduler l'impact des expériences de maîtrise sur le SEP. La fluctuation de l'efficacité personnelle réside, en effet, davantage dans le traitement de l'information transmise par les performances que dans les performances elles-mêmes (Bandura, 2007; Usher & Pajares, 2006; Ellen L. Usher & Frank Pajares, 2008). Cette information prendra alors une valeur diagnostique.

Bandura (2007) explique encore que la performance en elle-même ne fournit pas toutes les informations nécessaires pour évaluer le niveau de capacités de l'individu. L'impact diagnostique de la performance sur le SEP dépend en fait d'une série de mécanismes mentaux et du contexte dans lequel la réalisation se situe. Ces mécanismes sont décrits ci-dessous.

- Les *structures préexistantes de la connaissance de soi* vont orienter le regard de la personne sur le type d'information à retenir. Les personnes ont tendance à percevoir et retenir essentiellement les informations qui confirment leur niveau de SEP préexistant. Les croyances d'efficacité préexistantes vont également colorer le type d'interprétation généré à partir de ces informations pour induire la perception d'efficacité. Ainsi, les personnes qui doutent de leur efficacité tendent à plutôt considérer les succès répétés comme le fruit d'un effort laborieux plutôt que comme une preuve de leur capacité, alors que celles qui sont sûres d'elles, croient davantage en leur aptitudes face à des succès similaires (Alden, 1987). Même si le SEP est loin de correspondre aux caractéristiques des traits de personnalité, ces mécanismes permettent de maintenir une certaine continuité nécessaire à la conception de soi. Une fois qu'un SEP a été solidement établi, explique Bandura (2007), les échecs ponctuels ont ainsi peu de probabilité de le diminuer.
- La *difficulté perçue* de la tâche est un autre élément souligné par Bandura pour comprendre la valeur interprétative d'une performance. Réussir une tâche facile apporte peu d'informations sur l'efficacité, alors que réussir une tâche difficile apporte une information d'efficacité en augmentant la croyance de la personne en ses capacités. Cependant, là encore, l'interprétation de la perception de la difficulté va moduler son effet sur le SEP. La valeur diagnostique de la réussite va dépendre du nombre de facteurs impliqués dans l'expérience, autres que les aptitudes, et du poids que la personne leur accorde. Si la perception de la difficulté de la tâche est associée à des facteurs qui ne sont pas en lien avec l'aptitude (aide du professeur ou des circonstances contextuelles défavorables) la valeur interprétative de la performance aura moins d'impact sur le SEP. La difficulté perçue de la tâche vécue dans la longueur joue elle aussi un rôle, dans la mesure où des personnes qui n'expérimentent que des succès faciles, finissent par escompter des résultats rapides et sont facilement découragées par l'échec.
- La *quantité d'effort* fournie affecte les inférences sur le SEP. La valeur diagnostique des performances dépendent toujours partiellement de la quantité de travail fournie pour y arriver. Un certain niveau d'effort peut générer des croyances d'aptitudes soit hautes ou basses. Cette interprétation varie d'un individu à l'autre et ne dépend pas de l'âge selon Bandura. Les règles d'inférence, permettant d'évaluer les aptitudes sous-jacentes à partir d'une performance, peuvent inclure le niveau d'effort, mais aussi la difficulté perçue en contraste avec les autres. Par exemple, une réussite réalisée avec peu d'effort dans une tâche que les autres estiment difficile signifie une aptitude élevée. Pour finir, la quantité d'effort fournie peut avoir un effet protecteur sur le SEP. Un élève ayant échoué sans fournir d'effort ne pourra pas tirer de conclusion quant à ses aptitudes. Ce type de situation n'entraîne donc pas une réévaluation du SEP.
- La manière dont l'individu va porter son attention sur la performance elle-même peut également avoir un impact sur le SEP. Dans ce cas, l'effet sur le SEP tient plus dans des *processus mnésiques et attentionnels* biaisés que dans

des jugements inférentiels sur les causes des réussites et des échecs. Ceux qui retiennent plus les échecs auront tendance à sous-estimer leur efficacité, même si leur manière d'interpréter leurs performances est proche de la réalité.

- Enfin, les *trajectoires de réalisation* ont également une importance dans ce processus d'autoévaluation. Les individus interprètent le rythme de leurs réalisations comme des indicateurs d'efficacité. Là encore, la manière dont les individus se souviendront ou non de leurs différentes étapes dans la progression de la maîtrise d'une activité aura un impact sur le SEP. En outre, il semble que l'association entre performance scolaire et SEP soit plus forte lorsque les élèves se trouvent dans les années supérieures de la scolarité que dans les années inférieures (Multon, Brown, & Lent, 1991). Selon Multon et ses collègues, cet effet pourrait être dû à une meilleure connaissance de leurs forces et leurs faiblesses scolaires grâce aux expériences d'apprentissages qu'ils ont pu réaliser jusque-là. Pour Bandura (1992), lorsque l'individu est face à un nouvel environnement complexe, il va s'appuyer fortement sur ses performances passées pour estimer son SEP. Ainsi, plus la tâche devient familière, plus le SEP prendrait de l'importance sur les performances antérieures (R. Wood & Bandura, 1989).

Bandura montre par ces différents points, comment la performance et les diverses caractéristiques qui lui sont associées (effort, difficulté) sont toutes systématiquement soumises au traitement cognitif. Le processus interprétatif prend une large place dans la construction du SEP.

3.3.2 L'expérience vicariante

Pour évaluer ses compétences personnelles, Bandura (2007) explique que le sujet doit pouvoir se référer à certains critères opérants comme points de repères à partir desquels il va pouvoir comparer sa performance. La plupart du temps, il n'existe pas de points de repère clairs, l'individu doit alors comparer sa réalisation à la performance d'autres personnes. Dans ce cadre, la comparaison sociale a un impact majeur sur le sentiment d'efficacité personnelle.

Pour l'élève, les camarades de classe peuvent constituer des supports comparatifs parce qu'ils partagent le même contexte que lui. Surpasser ses camarades augmentera le SEP, alors qu'être supplanté la diminuera (Weinberg, Gould, & Jackson, 1979). En outre, voir des personnes similaires à soi agir avec succès, augmente la croyance selon laquelle on peut aussi réussir le même genre de tâche (Bandura, 2007). Les réalisations des autres personnes (similaires à soi) sont considérées, grâce au processus d'inférence sociale comparative, comme des diagnostics de ses propres capacités. De manière générale, la similitude avec un modèle augmente la pertinence de l'information comparative sur le sentiment d'efficacité. Les performances d'un modèle (autrement dit des autres personnes) qui possède des compétences identiques ou légèrement supérieures fournissent dès lors plus d'informations pertinentes pour évaluer son SEP (J. V. Wood, 1989). Les modèles, par leurs comportements et leurs modes de pensée transmettent également

des connaissances et renseignent le sujet sur les compétences et les stratégies efficaces pour répondre aux demandes environnementales (Bandura, 1986).

Selon Usher & Pajares (2008), l'expérience vicariante devrait être évaluée en différenciant le modelage s'appuyant sur des repères adultes ou sur des pairs. Les pairs et les adultes exercent en effet une influence différente sur les élèves selon l'étape développementale dans laquelle ils se situent. Bandura (1997) soutient d'ailleurs que le modèle des pairs a plus d'influence sur le sentiment de compétence que les modèles adultes. Beaucoup de chercheurs ont combiné l'influence indirecte des pairs et des adultes en évaluant l'expérience vicariante globalement. Cette approche semble pourtant imprudente au vu de leur saturation se rapportant à des facteurs différents et à la faible corrélation inter-facteur (Usher & Pajares, 2006, 2008).

Une grande partie du modelage se réalise au sein des réseaux auxquels l'individu est associé. Il existe cependant d'autres types de sources comme l'auto-modelage cognitif qui s'appuie sur des informations comparatives au niveau personnel. Tous les modes d'expériences vicariantes augmentent les croyances d'efficacité et améliorent la performance. Les différentes sources d'informations comparatives issues de l'environnement de l'élève sont finalement pondérées et intégrées pour juger de son efficacité personnelle (Bandura, 1986). De plus, la multiplicité du modelage et la diversité des sources permettent d'augmenter l'impact sur le sentiment d'efficacité personnel.

3.3.3 La persuasion verbale

La persuasion verbale n'a qu'un impact limité sur l'augmentation de l'efficacité perçue, mais elle peut soutenir le processus de changement personnel si l'évaluation se situe à l'intérieur des limites réalistes¹⁴ (Bandura, 2007). Bandura explique qu'il est plus difficile d'augmenter le sentiment d'efficacité par la persuasion verbale que de la diminuer.

Le feed-back d'aptitude, dans les phases initiales, a un impact plus important sur le développement du SEP que ceux concernant la quantité d'effort (Schunk, 1984). De plus, si le fait d'attribuer le progrès à l'effort peut être une stratégie intéressante pour soutenir la progression du sentiment d'efficacité d'un individu, de tels messages récurrents peuvent avoir un effet paradoxal et venir diminuer le sentiment d'efficacité en suggérant indirectement que la personne n'a pas les capacités nécessaires pour réaliser la tâche (Schunk & Rice, 1986).

¹⁴ Selon Bandura (2007), susciter des croyances irréalistes au niveau des capacités personnelles discrédite la personne qui formule les encouragements et diminue les croyances d'efficacité de la personne.

L'information persuasive est souvent transmise, de manière indirecte, comme c'est le cas dans les situations où l'individu est perçu comme peu capable. Dans ce cadre, le message peut être transmis de manière masquée par l'attribution de tâches sans défis réels ou en louant la personne excessivement sur des performances médiocres (Bandura, 2007).

L'effet de la persuasion sur le sentiment d'efficacité dépend de la crédibilité perçue et de l'expertise de la personne qui l'exprime (Bandura, 2007). Les évaluations persuasives sont pondérées selon les caractéristiques des personnes qui s'efforcent de persuader le sujet (leur familiarité et leur crédibilité par rapport au domaine envisagé). Dans le même ordre d'idée, l'impact des persuasions sociales dépend de la confiance qu'accorde le destinataire à la personne qui l'émet.

Enfin, la teneur des persuasions peut différer peu, modérément ou fortement de l'évaluation établie par l'individu lui-même. Or, ces propos ont plus de chances d'être pris en considération si ces derniers se situent modérément au-dessus de ce que les individus peuvent faire sur le moment (Bandura, 2007).

3.3.4 Les états physiologiques et émotionnels

Pour Bandura (2007) une dernière part de l'évaluation de compétence de la personne se base sur l'information somatique véhiculée par son état émotionnel et physiologique. Cette dimension a été bien moins souvent étudiée que les autres (Benoît Galand, 2006) et est délicate à évaluer. Jusqu'à présent, les mesures quantitatives n'ont pas réussi à mettre en évidence l'influence des dimensions de l'activation physiologique (Ellen L. Usher & Frank Pajares, 2008).

Si ce champ est particulièrement important dans les domaines impliquant une activité physique, il peut également avoir un certain impact dans les activités impliquant un certain stress. Bandura (2007) explique que les gens peuvent interpréter certaines activations physiologiques dans les situations stressantes ou éprouvantes comme des signes de vulnérabilité ou de dysfonctionnement. La perception de la source de l'activation physiologique module l'effet de l'information physiologique sur le sentiment d'efficacité. Pour illustrer cela, Bandura explique que les personnes qui attribuent leur transpiration à l'inconfort de la pièce interprètent leur physiologie différemment de celles qui la considèrent comme un stress reflétant leur insuffisance personnelle.

Les informations physiologiques n'indiquent pas à elles seules le type d'impacts qu'elles auront sur le sentiment d'efficacité. Comme pour les autres sources, elles affectent le sentiment d'efficacité par l'intermédiaire du traitement de l'information. A ce titre, Bandura (2007) indique un autre biais attentionnel d'interprétation et mnésique qui dépend du sentiment d'efficacité préexistant. Par exemple, un sentiment d'efficacité peu élevé a des chances d'augmenter la sensibilité aux informations physiologiques dans les domaines de fonctionnement où les personnes doutent de leurs capacités pour y faire face.

Les états d'humeurs ont également des effets sur l'attention portée, aux éléments physiologiques et la manière dont ils sont stockés en mémoire (Bandura, 2007). Leur niveau d'intensité joue aussi un rôle. Ainsi, des humeurs intenses ont des effets plus importants que des humeurs faibles. Selon leur orientation, les affects ont un effet opposé. De même, les affects négatifs ont tendance à abaisser la croyance d'efficacité de la personne. En dehors de l'influence des affects eux-mêmes, l'activation émotionnelle amorce les éléments émotionnels, rendant l'information congruente plus saillante et susceptible d'être apprise et mémorisable. De plus, l'humeur active le sous-ensemble de souvenirs qui lui est congruent par un réseau associatif d'humeur (Bandura, 2003). Les souvenirs congruent avec l'émotion sont rendus saillants, ainsi une humeur négative peut raviver la pensée d'échecs passés.

3.4 Liens avec les variables liées à l'apprentissage

De nombreuses études corrélationnelles montrent que plus les apprenants rapportent un sentiment d'efficacité élevé, meilleures sont leurs performances (Bandura & Schunk, 1981; Bong, 2001; Bong & Skaalvik, 2003; Pajares & Miller, 1994; Pintrich & De Groot, 1990; Zimmerman et al., 1992). En outre, le SEP permet de prédire en partie les résultats scolaires même quand on tient compte des résultats scolaires antérieurs ou des capacités cognitives (Bong, 2001; Lent, Lopez, & Bieschke, 1991; Pajares & Kranzler, 1995). Les corrélations entre SEP et performance se situent habituellement autour de .30 et .50 (Galand & Vanlede, 2004). Les méta-analyses de Multon, Brown et Lent (1991) et de Sadri et Robertson (1993) montrent que l'ampleur de cet effet, chez les apprenants d'âges divers, est modéré puisque les liens moyens qu'ils obtiennent est de .38 à .40. Ces résultats soulignent que bien d'autres éléments interviennent dans le mécanisme menant à la performance scolaire (Galand & Vanlede, 2004), mais aussi que le SEP a une part indéniable à jouer au sein de ce phénomène complexe.

Les croyances d'efficacité sont également en lien avec d'autres éléments impliqués dans le processus d'apprentissage comme l'engagement cognitif ou les stratégies d'autorégulation (Greene & Miller, 1996; Kaplan & Midgley, 1997; Vezeau, Bouffard, & Tétreault, 1997). Le travail de méta-analyse cité plus haut pour le lien avec la performance scolaire (Multon et al., 1991) a montré une amplitude d'effet similaire en ce qui concerne la persévérance des apprenants, indiquant que le SEP rendait compte de 12% de sa variance.

Les études réalisées autour du SEP montrent qu'il est spécifique au domaine d'activité (Galand & Vanlede, 2004). En cela, le SEP et le concept de valeur attribuée à la tâche partagent le même niveau de contextualisation. En dehors du SEP académique, les chercheurs utilisent ainsi diverses échelles mesurant le SEP, en math, en français, ou au niveau de l'autorégulation des apprentissages par exemple.

Dans le chapitre concernant la valeur subjective, nous avons souligné l'aspect complémentaire que semblait opérer le SEP et la valeur sur le choix de s'engager

dans les apprentissages et le niveau de réalisation scolaire. Tous deux semblent également être associés positivement à l'engagement cognitif ou l'utilisation de stratégies d'autorégulation. Il est donc peu surprenant que ces deux variables présentent une association positive qui a été démontrée dans de nombreuses études (Bandura, 1997; Bong, 2001; Eccles & Wigfield, 1995; Wigfield et al., 1997). Les élèves accordent donc plus de valeur à une tâche qu'ils pensent pouvoir réaliser efficacement et sont plus sûr de pouvoir réaliser les tâches auxquelles ils attachent beaucoup de valeur.

3.5 Écart entre perception et compétence réelle

La théorie de Bandura, montre que ce n'est pas tant la compétence réelle de l'élève qui importe, mais la perception qu'il en a. Certains auteurs se sont penchés sur le décalage entre les compétences effectives de l'élève et ses perceptions à ce niveau. Si la plupart des enfants ont une vision positive de leur compétence avec les conséquences positives qui en résultent, certains, au contraire, développent une vision d'eux-mêmes excessivement négative en décalage avec leur compétence réelle. Ce phénomène est appelé dans la littérature « l'illusion d'incompétence » (Bouffard, Boisvert, & Vezeau, 2002; Bouffard, Vezeau, Chouinard, & Marcotte, 2006; 1984, 1987; Vaillancourt & Bouffard, 2009). L'intérêt pour l'étude de ce concept se nourrit des mêmes types d'interrogations quant au décalage constaté entre les capacités intellectuelles élevées des élèves HPI et les mauvais résultats scolaires chez une partie d'entre eux.

Phillips (1984, 1987), précurseur de ce concept théorique, a d'ailleurs initialement exploré ce phénomène auprès d'élèves de primaire doués académiquement. À sa suite, d'autres auteurs, comme Bouffard (Bouffard et al., 2002; Bouffard et al., 2006; Vaillancourt & Bouffard, 2009) l'ont étudiée par la suite chez des élèves tout-venant.

L'illusion d'incompétence « se caractérise par un décalage négatif marqué entre les capacités ou le potentiel réel de l'élève, tel que l'indique son rendement à des tests standardisés mesurant ses habiletés mentales, et l'évaluation qu'il fait de ces dernières » (Bouffard et al., 2006, p.10). Les études issues de cette conceptualisation pointent un lien important entre ce décalage et certaines caractéristiques désavantageuses pour la réussite scolaire. Les recherches de Phillips (Phillips, 1984, 1987; Phillips & Zimmerman, 1990) montrent que cette distorsion cognitive s'accompagne de plusieurs conséquences : des attentes de rendement plus faibles que les élèves ayant des perceptions des compétences moyennes ou élevées, une persévérance et une autonomie moindre ainsi qu'une baisse de rendement effective. Les élèves tout-venant montrant une illusion d'incompétence attribuent moins d'importance à l'effort pour réussir et pensent que l'échec reflète leur manque de compétence. S'ils ont globalement tendance à expliquer leurs échecs et leurs réussites par des raisons sur lesquelles ils n'ont pas de contrôle, ils ont également tendance à rapporter une motivation intrinsèque plus basse et un niveau de

perfectionnisme négatif plus élevé que les autres (Bouffard et al., 2006). Ces chercheurs expliquent cette association par le fait qu'être perfectionniste et se fixer des standards élevés engendrent potentiellement plus fréquemment le sentiment de ne pas pouvoir y arriver. Ce fait, en conséquence, se répercuterait sur la perception que l'élève peut avoir de sa compétence.

Les études de Phillips (1984, 1987) montrent qu'entre 20% et 30% des élèves doués sousévaluent de façon marquée leur compétences.

Tout comme Bouffard (Bouffard et al., 2006; Vaillancourt & Bouffard, 2009), nous pensons que l'impact de ce phénomène chez les élèves HPI est sans doute surévalué dans les études de Phillips. La première raison de cette affirmation provient de leur mode de scolarisation en classes homogènes. Les élèves peuvent effectivement être moins bons académiquement comparativement aux autres élèves de leur classe. La seconde raison est que Phillips n'a pas évalué les compétences cognitives réelles des élèves, considérant que ceux ayant des scores bas sur l'échelle de concept de soi académique de Harter présentaient une illusion d'incompétence. Il se peut donc que certains élèves se jugeant peu compétant, le soient effectivement au regard de leurs compétences effectives.

Ce décalage entre perceptions de ses compétences et compétences effectives a été rapproché par Kolligian (1990) au sentiment d'imposture ressenti chez certains adultes très performants. Le sentiment d'imposture se définit comme un sentiment intense et secret de fraude en rapport à ses accomplissements dans certaines tâches ou situations (Harvey & Katz, 1985). Il comprend trois dimensions principales : le malaise ressenti devant l'opinion positive qu'ont les autres de soi, le sentiment de les tromper et l'angoisse d'être démasqué (Bouffard, Chayer, & Sarrat-Vezina, 2011). Cependant, il a été essentiellement investigué auprès de population adultes dont les conclusions montrent que le sentiment d'imposture est associé à un sentiment de compétence inférieur (Bernard, Dollinger, & Ramaniah, 2002) et à diverses caractéristiques négatives comme la présence d'émotions négatives ou une faible estime de soi (Bain & Bell, 2004; Sonnak & Towell, 2001; Thompson, Davis, & Davidson, 1998). Certains auteurs ont mis en avant des liens entre sentiment d'imposture avec certains traits de personnalité de type inadapté comme la peur, la dépréciation de soi, la dépression et un sentiment constant d'infériorité (Ross & Krukowski, 2003; Thompson et al., 1998).

Pour éviter la découverte de leur incompétence, les personnes ayant le sentiment d'être des imposteurs ont recourt à deux types stratégies: l'auto-sabotage comme la procrastination et le manque de travail ou, au contraire, le travail acharné (Bouffard et al., 2011). Certains auteurs ont d'ailleurs relevé le lien entre le sentiment d'imposture et le perfectionnisme (Bouffard et al., 2011; Thompson et al., 1998) montrant par-là que ce dernier pourrait revêtir une fonction de protection de l'image de soi. Cependant, si ces stratégies préservent les personnes de la découverte par les autres de leur incompétence supposée, elles n'aident pas pour autant à asseoir leur

perception de compétence. En effet, chez les élèves de fin de primaire, le sentiment d'imposture intellectuelle entretient une association négative avec le sentiment de compétence scolaire (Bouffard et al., 2011). Ainsi, que les individus utilisent une stratégie de désengagement de la tâche ou, au contraire, de surengagement, tous ont en commun la difficulté à s'attribuer leurs réussites et à les intérioriser (Clance & Imes, 1978; Harvey & Katz, 1985; Kolligian, 1990). Si une réussite intervient en cas de procrastination, la personne attribuera cette réussite à des facteurs externes à elle et, si elle intervient suite à des efforts soutenus, elle ne viendra que souligner le doute quant à sa compétence puisque, si elle l'était vraiment, elle n'aurait pas eu à travailler si durement pour réussir (Clance, 1985).

4. Les représentations liées à l'apprentissage

Les représentations que nourrit l'élève autour de la performance scolaire modulent le type de croyances motivationnelles qu'il va développer. Dans les théories abordées dans ce chapitre, l'importance du processus d'interprétation de l'apprenant dans le développement de ses perceptions motivationnelles a systématiquement été soulignée : tant dans le modèle de l'expectancy-value, en tant que facteur se situant en amont de la valeur perçue (voir figure 3) que dans la construction du SEP en tant que filtre faisant varier le poids des différentes sources identifiées par Bandura. Les diverses représentations autour de la scolarité et de l'apprentissage sont donc régulièrement mobilisées dans le processus interprétatif lié au développement des croyances motivationnelles. Par l'intermédiaire de notre immersion dans les théories sociales cognitives, nous avons insisté tout au long de ce chapitre sur le fait que ce n'était pas tant la réalité que l'interprétation qui en est faite qui permet de comprendre le niveau de réalisation scolaire. En d'autres termes, ce n'est donc pas les capacités intellectuelles ou la compétence effective de l'élève qui importent pour comprendre sa performance scolaire, mais les représentations qu'il s'en fait et la manière dont il les agence au niveau de son réseau sémantique.

Dans la section sur l'expérience de maîtrise, nous avons vu que la performance constituait pour l'élève un puissant indicateur sur son efficience à réaliser une tâche. Il ne s'agit pas de savoir si l'élève est généralement bon dans des tâches similaires, mais s'il possède les diverses compétences nécessaires pour réussir cette tâche. Comme le souligne Bandura (2007), l'efficacité est une compétence productrice. La réalisation des tâches complexes dans lesquels s'inscrit l'efficience dépend donc en grande partie des sous-aptitudes cognitives, mais aussi autorégulatrices nécessaires à leurs réalisations.

Or, selon Croizet (2006), la croyance selon laquelle le niveau de performance scolaire reflète avant tout les caractéristiques intrinsèques des individus est relativement ancrée. Selon lui, la réussite exerce une certaine fascination, en partie parce que nous sommes convaincus que le niveau de performance d'un individu reflète avant tout ses dispositions intellectuelles. Nous pouvons penser que

l'amalgame qui est fait entre haut potentiel et hautes performances scolaires en est sans doute le reflet.

La réussite ou l'échec peuvent donc être perçus et vécus comme des signes des qualités ou de défauts d'une personne (Bandura, 2007; Nicholls, 1992; Nicholls et al., 1986; Weiner, 1986). La performance est donc potentiellement indicatrice pour l'apprenant de son efficacité pour la tâche et de sa capacité (intellectuelle) en fonction de la manière dont il agencera les différents indicateurs internes et contextuels.

4.1 Représentation de l'intelligence

Des chercheurs ont donc étudié la manière dont les élèves se représentaient l'intelligence et l'efficacité (la compétence) ainsi que leurs impacts sur la réalisation scolaire.

Les nombreux travaux de Dweck et ses collaborateurs (Dweck, 2010; Kamins & Dweck, 1999; Mueller & Dweck, 1998) sur les théories de l'intelligence ont montré que les comportements scolaires adaptatifs (par exemple, la recherche de défis ou la persistance face aux obstacles) étaient plus associés à la manière dont les enfants conceptualisaient leur intelligence qu'à leurs habiletés intellectuelles effectives. Dans de nombreuses études, Dweck a montré que croire que l'intelligence est malléable ou évolutive (théorie incrémentielle de l'intelligence) était plus adapté dans un contexte scolaire que penser qu'elle est fixe (théorie de l'entité de l'intelligence ; pour une revue voir Dweck, 2010). Les élèves qui pensent que leur intelligence est fixe sont plus susceptibles d'adopter des buts de performance. En outre, ces étudiants perçoivent une relation inverse entre effort et habileté: les tâches réussies ayant nécessité beaucoup d'efforts peuvent porter un message implicite qu'ils ne sont pas très capables. En revanche, les étudiants qui pensent que leur intelligence est malléable et s'améliore avec l'effort, sont plus susceptibles de se fixer des objectifs qui exigent un effort (buts d'apprentissage). Ces élèves associent succès et effort pour en faire un lien positif entre l'effort et l'intelligence. Lorsqu'ils sont confrontés à un échec, ces étudiants sont plus susceptibles de se montrer persistants.

Certaines recherches ont mis en avant que la manière de complimenter les élèves pouvait se révéler néfaste pour les apprentissages selon la conception de l'intelligence qu'elle suscite. Mueller et Dweck (1998), par exemple, ont montré que la manière de féliciter les enfants avait un impact sur le type de théories implicites de l'intelligence qu'ils développent. Les complimenter sur une réussite avec des formulations de type « tu es très intelligent, bon travail » ont tendance à développer la représentation que le niveau d'intelligence est fixe, alors que si ils sont félicités plutôt sur l'effort comme « bon travail, tu as travaillé très dur » ils sont plus susceptibles de développer une représentation selon laquelle le niveau d'intelligence peut évoluer. Ainsi, dans l'étude de Mueller et Dweck (1998), les enfants ayant une

théorie fixiste de l'intelligence et qui avaient été félicités pour leur intelligence, étaient moins persistants face aux échecs et leurs performances s'étaient détériorées.

Ces expériences montrent clairement que, bien que les gens apprécient généralement le fait d'être intelligent, se percevoir comme tel peut avoir des effets négatifs lorsque la personne a une représentation fixiste de l'intelligence.

4.2 Représentation de la compétence

La manière dont les élèves expliquent leurs performances scolaires contribuerait davantage aux variations des résultats scolaires que l'intelligence (Croizet, 2006; Toczek & Souchal, 2006). La théorie de l'attribution (Weiner, 1986) a montré que les individus pouvaient attribuer leur résultats à l'effort, à la capacité, à la difficulté de la tâche ou encore à la chance. La théorie des attributions causales de Weiner (1974, 2005) a généré de nombreux travaux dans le champs de la recherche en éducation. Les attributions causales internes stables peuvent provoquer un blocage de la dynamique d'apprentissage en altérant, notamment, la perception de sa compétence. Ainsi, Croizet (2006) explique que chez les élèves qui poursuivent la réussite de manière acharnée, le fait de ne pas réussir du premier coup une nouvelle tâche peut mener à un découragement s'ils attribuent leur échec à leur manque de capacité. Dans ce cas, le problème est que les élèves interprètent les efforts supplémentaires qu'ils doivent produire, non pas au processus d'apprentissage, mais à un manque de perspicacité de leur part (Croizet, 2006).

En évoquant les facteurs comme l'effort, la difficulté de la tâche et les circonstances, Bandura (2007) reconnaît également l'importance du type d'attribution causale opéré par l'individu suite à ses performances. Cependant, il se distingue des théories de l'attribution de Weiner (1986) en se centrant davantage sur l'usage que fait la personne de l'information pertinente sur son efficience pour évaluer son efficacité personnelle. Pour Bandura (2007), les processus inférentiels construits par les personnes pour évaluer leur efficacité sont mieux expliqués par la manière dont elles sélectionnent et intègrent les informations qu'en évaluant le poids relatif qu'elles attribuent à certains facteurs précis.

Nicholls et ses collègues (Jagacinski & Nicholls, 1987; Nicholls, 1984; Nicholls et al., 1986) se sont intéressés à la genèse de la conception de compétence (*ability*). Ils ont également mis en évidence comment le degré de différenciation de la compétence peut avoir un impact sur le sens donné à une performance immédiate. Ils ont montré qu'avant 12 ans, les enfants possèdent une perception de compétence dite « indifférenciée » où la compétence n'est pas distinguée de l'effort (Nicholls et al., 1986). Selon cette conception, le sentiment de compétence peut croître avec le gain de performance et de maîtrise ou avec la quantité d'effort investi. Ce n'est qu'à partir de 12 ans que les pré-adolescents vont associer les caractéristiques de cause et d'effet aux notions d'effort et de performance. Ils vont commencer à pouvoir se représenter la dynamique de performance selon une conception « différenciée ». La

compétence est alors conçue par l'individu comme une capacité qui va moduler l'effet de l'effort sur la performance. Dans cette nouvelle représentation, l'effort entretient un lien inversement proportionnel à la capacité. Pour un même niveau de performance, un effort plus grand témoigne d'une capacité plus faible, et inversement.

Dans la conception indifférenciée, l'évaluation de la compétence fait appel à des critères d'auto-référence et à un processus de comparaison temporelle. Dans la conception différenciée, l'évaluation s'appuie sur des critères externes et la perception de compétence se construit sur des comparatifs normatifs. Cette perception est inférée à partir de la quantité d'effort et du niveau de performance atteint par l'individu comparativement aux autres. Par exemple, une performance supérieure, mais acquise avec moins d'effort que les autres, va indiquer une capacité élevée.

La conception à laquelle va se référer l'élève pour évaluer ses compétences est fortement corrélée avec son implication dans la tâche. Selon Nicholls (1984), à partir de 12 ans, c'est essentiellement le type d'implication de l'individu dans la tâche qui a un effet sur le type de conception de compétence mobilisée. Nicholls (Jagacinski & Nicholls, 1987; Nicholls, 1984) a montré que lorsque le sujet a uniquement pour objectif d'accroître sa maîtrise ou d'apprendre (implication par rapport à la tâche), il utilise une conception indifférenciée de la compétence, à l'image des jeunes enfants. Par contre, si le sujet se trouve face à une tâche où sa préoccupation concerne son positionnement par rapport aux autres (implication par rapport à l'ego), il utilisera des interprétations se référant aux notions d'effort, de capacité et de performance de manière différenciée. Dans une tâche où le sujet doit faire mieux que les autres, l'individu aura tendance à évaluer sa compétence à partir de la quantité d'effort qu'il aura fourni et du type de performance réalisée par rapport aux autres. Enfin, notons que « même si les gens possèdent la même collection de conceptions, ils utilisent souvent différentes parties de cette collection, en fonction des intérêts ou objectifs qu'ils poursuivent » (Nicholls, 1992, p.43).

5. Hypothèses sur les croyances motivationnelles des HPI

Nous avons montré dans ce chapitre que la valeur subjective attribuée aux apprentissages et le SEP constituaient des croyances importantes puisqu'elles influençaient à la fois l'autorégulation des apprentissages et la réalisation scolaire. Ces dimensions ont largement été étudiées, depuis plusieurs dizaines d'années chez les élèves tout-venant, mais qu'en est-il chez les élèves HPI ? Dans la suite de ce texte nous allons dresser des hypothèses en nous basant sur l'ensemble théorique que nous venons de retracer. Au chapitre suivant, ces conjectures seront mises à l'épreuve au travers des résultats des recherches menées avec des élèves HPI.

Dans le modèle synthétique du haut potentiel intellectuel décrit dans le premier chapitre, nous avons eu l'occasion de souligner l'importance de distinguer la performance scolaire du haut potentiel intellectuel. L'approche sociale cognitive indique que les croyances motivationnelles de l'élève sont des éléments majeurs pour comprendre pourquoi un élève s'engage dans les apprentissages et réussit au niveau scolaire. La distinction opérée dans notre modèle du HPI nous renvoie au même type d'interrogations : pourquoi certains élèves HPI s'engagent-ils dans les apprentissages et réussissent leur scolarité secondaire et d'autres pas ? En outre, nous pouvons nous demander dans quelle mesure les spécificités intellectuelles inhérentes à la population à laquelle nous nous intéressons influence la perception de leur compétence pour réussir à l'école et la manière dont ils valorisent les apprentissages scolaires.

En ce qui concerne la valeur perçue, le contexte de scolarisation en classe hétérogène pourrait diminuer le plaisir intrinsèque aux tâches scolaires. Le niveau des programmes étant en-deçà de leurs possibilités, les jeunes HPI pourraient éprouver un certain ennui envers des tâches jugées trop faciles. De manière générale, leurs résultats scolaires pourraient masquer, jusqu'à un certain point, leur démobilitation pour la scolarité en raison de la facilité dans les apprentissages liée à leurs hautes capacités intellectuelles. Ceci pourrait se manifester par une valeur attribuée plus basse chez les élèves HPI qui réussissent par rapport à leurs pairs tout-venant. A niveau égal de performance, les élèves à haut potentiel pourraient donc avoir tendance à attribuer moins de valeur aux apprentissages.

Grâce aux quatre sources décrites par Bandura, la description du développement du SEP nous permet d'opérer plusieurs conjectures quant au sentiment d'efficacité chez les élèves HPI. Divers éléments nous font pencher vers la présence d'un SEP académique plus élevés dans cette population.

Le premier argument provient de certaines expériences actives de maîtrise que pourraient avoir tendance à présenter ces jeunes. Cette source, exerce, selon Bandura (2007), la plus grande influence sur les croyances d'efficacité. Une fois qu'un SEP a été solidement établi, explique Bandura, les échecs ponctuels ont peu de probabilités de diminuer le SEP. Or, un bon nombre d'élèves HPI passent leur primaire sans rencontrer de réelles difficultés au niveau des apprentissages (Speirs-Neumeister, 2004). C'est seulement arrivé dans le secondaire que la question de la réussite scolaire se pose (rapport de recherche, 2006). Il est donc probable que les expériences positives de maîtrise accumulées durant leur scolarité primaire jouent un rôle protecteur sur les échecs qu'ils pourraient vivre dans le secondaire. Cet effet pourrait être particulièrement manifeste dans le cas où ils n'ont pas à faire face à une situation d'échec généralisée, car même si les expériences passées concourent à une certaine stabilité du SEP, des échecs massifs finiraient par l'affaiblir.

Néanmoins, leur scolarisation en classe hétérogène pourrait avoir également un effet positif sur leur SEP par le biais des inférences liées aux comparaisons avec

leurs camarades. Le contexte scolaire a tendance à favoriser les évaluations normatives, l'enseignant donnant des notes qui situent l'élève par rapport à sa classe, mais les élèves, entre eux, se comparent aussi les uns les autres. Les camarades de classe qui partagent le même contexte que les élèves HPI constituent des supports comparatifs. Leurs hautes capacités intellectuelles et la manière dont ils peuvent les comparer avec les autres pourraient avoir tendance à renforcer le SEP des élèves HPI. Les diverses expériences scolaires faisant intervenir directement l'efficacité cognitive seront autant d'expériences comparatives positives pour solidifier leur perception d'efficacité. A nouveau, nous pouvons supposer une certaine limite à cet effet. Le SEP et la notion d'efficacité scolaire font intervenir également les capacités d'autorégulation des apprentissages. Si les jeunes HPI ne s'engagent pas dans ce genre d'expérience, il est possible que l'avantage comparatif que leur offre leurs capacités intellectuelles, se réduise ou disparaisse.

Enfin, pour les élèves qui ont été identifiés à haut potentiel, il est possible qu'une partie de leur entourage éducatif (parents et/ou enseignants) leur renvoie des messages positifs sur leurs compétences pour réussir à l'école. Notons, cependant, que cette source potentielle de renforcement du SEP n'est sans doute pas la plus prégnante. En effet, comme nous avons pu le noter précédemment, pour Bandura (2007), il est plus difficile d'augmenter le sentiment d'efficacité par la persuasion verbale que de le diminuer.

Toutefois, certains aspects pourraient également venir contrebalancer les tendances que nous avons suggérées ci-dessus. Les expériences de réussites réalisées très facilement dans le primaire pourraient conduire à un effet paradoxal. Si elles peuvent avoir un effet renforçateur sur le SEP, elles pourraient également le fragiliser. Bandura (2007) souligne que les personnes qui n'expérimentent que des succès faciles, peuvent finir par escompter des résultats rapides et sont facilement découragées par l'échec.

Enfin, la persuasion verbale, au travers des messages qui sont transmis de manière indirecte aux élèves, pourrait avoir un impact négatif sur les croyances d'efficacité dans notre population. L'information persuasive est souvent transmise de manière indirecte. Comme c'est le cas dans les situations où l'individu est perçu comme peu capable. Dans le cas des élèves HPI, l'effet pourrait être identique. Dans cette situation, les jeunes ne seraient pas perçus comme peu capables, mais l'évaluation de leur capacité pourrait néanmoins être inférieure à leurs capacités réelles. La nature des tâches dans le contexte de scolarisation en classes hétérogènes peut être perçue par les jeunes HPI comme ne les mettant pas assez au défi. Dans ce cadre, le message peut être interprété suite à l'attribution de tâches sans défis réels, en louant l'élève excessivement sur des performances moyennes réalisées sans difficulté. Il est difficile d'apprécier l'effet de la persuasion verbale dans notre population. La forme et l'impact de cette source d'influence est dépendante de la présence ou de l'absence de certaines perceptions et représentations dans l'entourage des jeunes : par exemple si les capacités intellectuelles sont perçues et reconnues par

l'entourage, ou si le haut potentiel est associé à la réussite scolaire dans les représentations des personnes proches de l'élève.

En regard aux théories de l'expectancy-value (Eccles et Wigfield, 2002) et du sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1989, 2007), nous avons pu mettre en évidence certaines hypothèses quant aux croyances motivationnelles des élèves HPI du secondaire. Ces conjectures dressent des tendances que nous avons mis en lien avec leur grande efficience intellectuelle, leurs expériences d'apprentissages passées, le regard que porte leur entourage sur eux en tant qu'élève à haut potentiel et du contexte de scolarisation spécifique en classe d'habiletés hétérogènes. Si nous nous attendons plutôt à ce que les élèves HPI du secondaire attribuent moins de valeur aux apprentissages et possèdent un plus haut sentiment d'efficacité, nous nous attendons également à ce que ces tendances soient atténuées par le type de parcours scolaire. Plus particulièrement, nous pensons ici aux expériences de réussites ou d'échecs qui représentent des points de repères importants pour évaluer sa compétence à réussir à l'école. En effet, au-delà des potentielles spécificités liées plus haut chez les HPI, nous pensons que leurs croyances motivationnelles auront tendance à être associées à leur niveau de réalisation scolaire comme dans la population d'élèves tout-venant. À l'inverse des élèves HPI qui réussissent, ceux en situation d'échec auraient tendance à se percevoir comme moins compétents scolairement et attribueraient moins de sens aux apprentissages.

6. Conclusion

L'approche sociale cognitive de la motivation nous a permis de rendre compte de la complexité des processus se trouvant en amont de la réalisation scolaire. Cet angle de vue offre une vision globale des facteurs impliqués dans la construction des croyances motivationnelles, à la fois en tenant compte des processus cognitifs, mais aussi de l'impact du milieu dans lequel évolue l'élève. Il permet également de comprendre le caractère dynamique de la motivation au travers des boucles rétroactives entre les comportements liés à l'apprentissage et les croyances motivationnelles par l'intermédiaire des divers éléments impliqués dans leur émergence. À ce titre, le modèle de l'*expectancy-value* de Eccles et Wigfield (2002) propose une vision intégrée de ces différentes caractéristiques.

La valeur perçue subjective permet de comprendre pourquoi les élèves s'engagent ou non dans des comportements relatifs aux apprentissages, le sentiment d'efficacité personnelle permet d'identifier comment ils s'en estiment capables. Ces perceptions revêtent donc un grand intérêt pour comprendre le niveau de réalisation scolaire des élèves, mais aussi pour identifier comment certains élèves valorisent les apprentissages là où d'autres n'y voient aucun sens. La valeur subjective de la tâche se décline selon 4 facettes distinctes : l'intérêt, l'importance, l'utilité et le coût attribués aux apprentissages (Eccles et Wigfield, 2002 ; Neuville, 2004 ; Wigfield et Eccles, 2000). Le sentiment d'efficacité personnelle scolaire concerne la croyance

de l'élève en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour répondre aux divers apprentissages scolaires (Bandura, 1997; Bandura, 2007). La compétence ciblée par la croyance d'efficacité est de nature productive et regroupe les diverses sous-habiletés (cognitives et non-cognitives) nécessaires à la réalisation de l'activité concernée.

Ces deux pans théoriques issus du paradigme social-cognitif montrent comment les représentations de la nature des habiletés impliquées dans la réalisation scolaire sont aussi mobilisées dans le développement des perceptions motivationnelles de l'élève. La représentation de la nature de l'intelligence, fixe ou malléable, ainsi que celle de la compétence, différenciée ou indifférenciée, ont un impact sur les croyances motivationnelles et, par voie de conséquences, sur les comportements relatifs aux apprentissages.

Les diverses études menées autour de la valeur subjective et du SEP montrent qu'ils sont tous deux associés à l'utilisation de stratégies cognitives et d'autorégulation des apprentissages. Leur complémentarité a également pu être mise en évidence au niveau empirique. Le choix des élèves de s'engager dans des apprentissages scolaires semble essentiellement en lien avec la valeur subjective qu'ils leur attribuent, alors que leur niveau de réalisation scolaire est davantage influencé par leur perception d'efficacité personnelle.

Nous avons vu que le SEP partageait beaucoup de traits communs avec la dimension d'expectancy de Eccles et Wigfield et que cela était empiriquement bien difficile de les distinguer. Nous avons fait le choix d'utiliser le concept d'efficacité personnelle de Bandura plutôt que celui d'expectancy, essentiellement parce qu'il a l'avantage d'être soutenu au niveau théorique et empirique par une description approfondie des sources à partir desquelles il se forge. L'expérience de maîtrise est la principale source sur laquelle le SEP repose ses fondements. Néanmoins, ce n'est pas directement la performance scolaire qui indique à l'élève son niveau de compétence. Nous avons pu mettre en évidence que l'impact diagnostique de la performance sur le SEP dépend en fait d'une série de mécanismes mentaux et du contexte dans lequel la réalisation se situe : l'opinion antérieure des individus sur leurs capacités, la perception de la difficulté de l'activité, la quantité d'effort fournie et d'aide perçue, le mode d'organisation cognitive et de mémorisation de ces expériences actives, et finalement le cadre temporel des succès et des échecs. La comparaison sociale et l'information persuasive d'efficacité générée par l'entourage de l'élève sont encore deux sources à partir desquelles l'élève va appuyer l'évaluation de ses compétences. Enfin, Bandura relève une dernière source : l'information somatique véhiculée par l'état émotionnel et physiologique. Cette dernière a été bien moins étudiée et est plus délicate à évaluer.

Pour clôturer ce chapitre, nous avons formulé certaines hypothèses quant aux croyances motivationnelles des élèves HPI fréquentant l'école secondaire en Communauté française de Belgique. Si nous pensons que les croyances

motivationnelles se modulent de la même manière chez les HPI que chez les élèves tout-venant, nous avons toutefois supposé certaines spécificités en lien avec : leurs hautes capacités intellectuelles, leurs expériences d'apprentissages passées, le regard que porte leur entourage sur eux en tant qu'élève à haut potentiel et, le contexte de scolarisation spécifique en classe d'habiletés hétérogènes.

Nous nous attendons donc à ce que les élèves HPI du secondaire reportent moins de valeur attribuée aux apprentissages et un plus haut sentiment d'efficacité personnelle. Nous nous attendons également à ce que ces tendances soient atténuées par le type de parcours scolaire et plus particulièrement par les expériences de réussites ou d'échec qui représentent des points de repères importants pour évaluer la compétence pour réussir à l'école.

L'objectif du chapitre suivant est d'éclairer ces hypothèses à la lumière de recherches menées avec des élèves à haut potentiel intellectuel. Nous dresserons une revue de la littérature sur les recherches menées auprès de ces élèves autour de la valeur attribuées aux apprentissages et des perceptions d'efficacité personnelle.

Chapitre 3

La dynamique motivationnelle chez les adolescents à haut potentiel

La dynamique motivationnelle chez les adolescents à haut potentiel

Introduction

Si l'on réalise un rapide survol des modèles théoriques du haut potentiel, on constate que la quasi-totalité d'entre eux prennent en compte la dimension motivationnelle. Dans le modèle des trois anneaux de Renzulli (1986, 2002), elle y prend même une place centrale. Selon cet auteur, la réalisation de productions exceptionnelles est le fruit de l'interaction entre les capacités intellectuelles supérieures à la moyenne, la créativité et l'engagement dans la tâche. Cette dernière dimension comprend divers aspects motivationnels comme la persévérance, l'enthousiasme, l'endurance, l'intérêt, la capacité de travail, la confiance en soi et le besoin d'accomplissement. La motivation est même considérée comme un type de haut potentiel à part entière par certains auteurs (Gottfried & Gottfried, 2004). Les perspectives développementales tiennent également compte de cette dimension incontournable (Gagné, 2009a, 2010; Heller, 1992; Heller et al., 2005; Perleth, 2001; Ziegler, 2005; Ziegler & Perleth, 1997). En outre, Gagné (2009a, 2010) différencie au niveau des catalyseurs internes la motivation et la volition. Il pause cette distinction à partir des travaux de Corno (1993) qui a adapté la théorie du contrôle par l'action dans le contexte de la classe. Il attribue à la première facette les aspects de valeurs, de besoins, d'intérêts et de passions, et à la seconde l'autonomie, l'effort et la persévérance. Tout comme dans les théories sociales cognitives, il en souligne l'aspect cyclique et dynamique.

Dans le modèle synthétique du haut potentiel intellectuel décrit dans le premier chapitre, nous identifions les croyances motivationnelles et les mécanismes qui leurs sont sous-jacents au sein des facteurs individuels. Cependant, les théories sociales cognitives nous enseignent qu'ils prennent une place particulière, comparativement à d'autres caractéristiques individuelles pouvant influencer l'actualisation des capacités intellectuelles dans le champ scolaire. En effet, c'est par leur intermédiaire que les facteurs environnementaux et les autres facteurs individuels vont essentiellement influencer le niveau de réalisation (voir figure 5). Les caractéristiques individuelles et environnementales vont donc surtout influencer le choix de s'engager dans les apprentissages, l'autorégulation des apprentissages et la réalisation scolaire, par l'intermédiaire des traitements cognitifs qui leurs seront assignés. En retour, comme dans le modèle de Eccles et Wigfield (2002), le niveau de réalisation et les comportements relatifs aux apprentissages peuvent avoir un impact sur les diverses représentations de l'élève. Nous pouvons penser, bien que n'étant pas inclus tel quel dans le modèle de l'expectancy-value, que le niveau de réalisation peut venir renforcer ou non certaines capacités intellectuelles ou habiletés

sous-jacentes. Notons que l'objet de notre travail ne vise pas à évaluer ces différents liens, ni le statut modérateur ou médiateur de la motivation dans l'actualisation des capacités intellectuelles. Il concernera uniquement l'investigation de l'articulation entre les hautes capacités intellectuelles et les croyances motivationnelles.

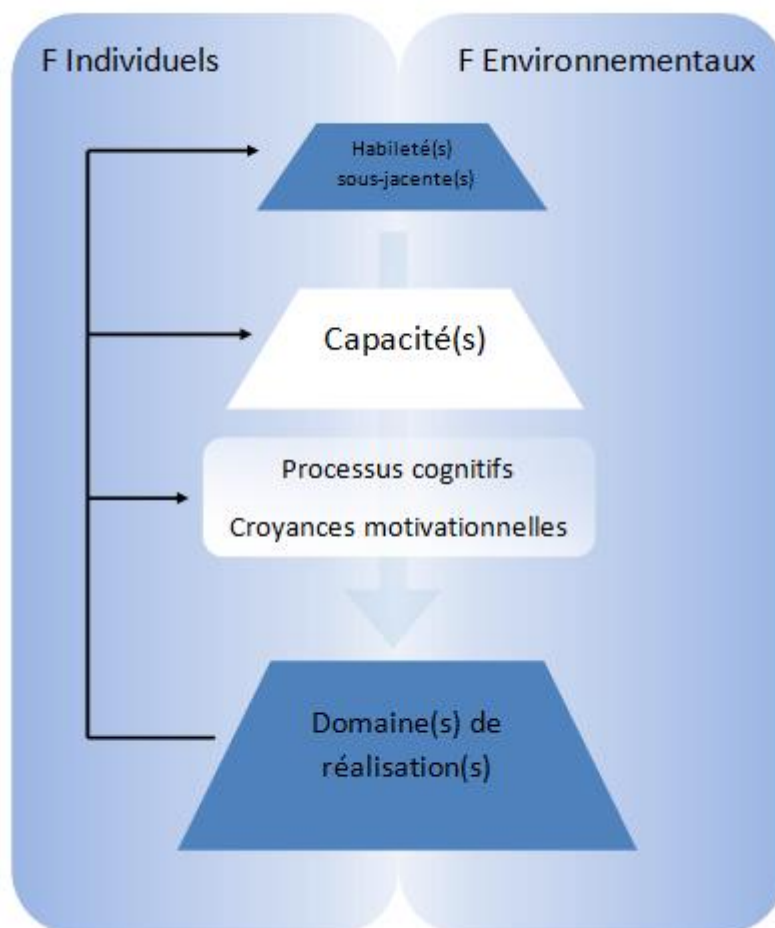


Figure 5 : Dynamique motivationnelles au sein du MSHPI

Un grand nombre d'études ont été menées autour de la motivation des élèves à haut potentiel. Ces recherches sont guidées par deux questions fondamentales dépendantes l'une de l'autre : comment adapter au mieux le curriculum aux besoins des élèves HPI et pourquoi certains sont en échec scolaire alors qu'ils avaient de bons pronostics de réussite à la base.

Friedman-Nimz et Skyba (2009b) ont réalisé récemment une revue de la littérature sur la perception de soi et la motivation chez les personnes à haut potentiel. Pour ces auteurs, ces deux éléments constituent bien deux facettes essentielles de la personnalité dans le développement du talent. Au niveau de la

motivation, les variables les plus étudiées sont le locus de contrôle, les attributions causales, la compétence perçue (*perceived competence*), le sentiment d'efficacité personnelle, la motivation intrinsèque et extrinsèque et le désir de réalisation (*achievement motivation*) (Friedman-Nimz & Skyba, 2009a).

Parmi les nombreux articles traitant de la motivation et du haut potentiel en général, seule une minorité d'entre eux concernent des recherches empiriques (Clinkenbeard, 2012). De plus, il n'est pas toujours facile de tirer des conclusions claires à partir des résultats de ces études. Il existe en effet des biais relatifs à ce champ de recherche. Pour l'étude de la motivation, il est particulièrement important de prendre en considération certains d'entre eux qui sont majoritairement liés à la difficulté d'accès à cette population.

Avant de dresser une revue des recherches menées auprès d'élèves HPI, nous décrirons les caractéristiques auxquelles il nous semble important d'être attentifs.

1. Particularités et limites des études menées avec des jeunes à haut potentiel

Une limite majeure de certaines études provient du fait qu'elles ne comparent pas les résultats relevant d'élèves HPI avec ceux des élèves tout-venant. Il est dans ce cas impossible de savoir dans quelle mesure ces données sont spécifiques ou non à la population d'élèves HPI.

Si l'on s'intéresse aux caractéristiques des échantillons, force est de constater que, derrière l'usage du même terme, se cache en réalité une hétérogénéité latente. Celle-ci est liée, d'une part, au mode de recrutement de la population des échantillons et, d'autre part, aux critères d'inclusions pour la définir. Ainsi, par rapport à ces derniers, certaines études utilisent des seuils communément admis comme un score de 130 à un test de QI (Cho, Ahn, Han, & Park, 2008; A.E. Gottfried, Fleming, & Gottfried, 2001), d'autres retiennent des seuils autour de 120 (Chan, 2003; McCoach & Siegle, 2003a). Enfin, certaines études ne mentionnent pas le seuil, précisant juste que les élèves ont été sélectionnés sur base d'un test de QI (Vallerand et al., 1994). L'autre source d'hétérogénéité provient de la difficulté de constituer un échantillon de jeunes HPI. Par exemple, si l'on se réfère au seuil de 125 de QI total, le chercheur devrait évaluer aléatoirement 800 élèves pour espérer pouvoir constituer un échantillon de 40 individus HPI. C'est pourquoi, dans la plupart des cas, les élèves qui participent à ces recherches ont déjà été identifiés et sont, par exemple, recrutés par l'intermédiaire d'écoles spécialisées ou d'associations. Les chercheurs doivent donc bien sûr garder à l'esprit que leurs résultats concernent des populations particulières. Cependant, dans le champ de l'étude de la motivation, le mode de recrutement génère certaines caractéristiques dans l'échantillon qu'il est important d'identifier pour pouvoir comparer correctement les résultats de ces études. Comme nous le développerons plus loin, leur prise en considération peut permettre de comprendre l'apparente inconsistance

de certains résultats de recherches menés sur la motivation des élèves HPI. Il est ainsi nécessaire d'identifier le contexte de scolarisation des élèves ainsi que les critères utilisés pour circonscrire la population.

Contexte de scolarisation

Dans les études d'outre-Atlantique, la population d'élèves HPI fréquentent le plus souvent des classes ou des programmes spécialisés qui leur sont destinés. Or, il est difficile de comparer les résultats issus d'élèves fréquentant ce type de programme d'éducation spécialisée à ceux issus d'élèves scolarisés dans un cursus ordinaire. En effet, comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, le contexte dans lequel évolue l'élève peut avoir un effet sur le type de croyances motivationnelles qu'il développe.

Les critères d'identification

Lorsque l'on examine les critères d'admission de certaines écoles spécialisées, on remarque que dans le primaire, ceux-ci sont essentiellement liés au QI alors que dans le secondaire, il s'agit plus souvent de critères mixtes (test de QI et réalisation scolaire), voire uniquement des critères basés sur la performance (scolaire) (Chan, 2003; Vallerand, Gagné, Senécal, & Pelletier, 1994; Zimmerman & Martinez-Pons, 1990). Nous pouvons supposer que la population qui accède à ces écoles (et donc participe aux études) est, bien souvent, plutôt performante au niveau scolaire. De plus, certains tests utilisés pour évaluer le niveau de capacité intellectuelle peuvent également susciter une certaine confusion et leur utilisation dans ce cadre semble discutable. Par exemple, le test SAT (Scholastic Aptitude Test) a été conçu initialement pour évaluer les aptitudes académiques nécessaires pour entamer des études universitaires de premier cycle (Suen & French, 2003). En raison de son intérêt focalisé sur le raisonnement et l'analyse, plus que sur les connaissances acquises, il est devenu un instrument largement utilisé en Amérique du Nord pour mesurer la précocité dans certains programmes de détection de talents (Gagné, 2009). Ainsi, dans les études relatives à la population à haut potentiel (*gifted* en anglais), cette qualification peut faire référence à des jeunes ayant soit, des performances élevées à des tests de capacités intellectuelles ou d'aptitudes, soit un haut niveau de réalisation scolaire, voire l'un ou l'autre indifféremment (Gagné & St Père, 2001; Lens & Rand, 2000). Cette diversité est problématique au niveau des recherches menées autour de la motivation scolaire puisque nous savons que celle-ci est corrélée avec la performance scolaire.

2. La valeur perçue

Comme évoqué au chapitre 2, le concept de valeur perçue de Eccles et Wigfield (2002) permet de comprendre, en partie du moins, pourquoi les élèves HPI choisissent de s'investir ou non dans les apprentissages et pourquoi ils s'engagent scolairement une fois qu'ils ont fait ce choix. Certains articles soulignent d'ailleurs l'intérêt de cette théorie auprès de la population HPI (Clinkenbeard, 2012; Patrick,

Gentry, & Owen, 2006; Rodgers, 2008). Malheureusement, très peu de recherches s'intéressent spécifiquement à ce concept chez ces élèves. Nous présenterons leurs résultats ci-après.

Au niveau de la valeur intrinsèque, une étude a été menée chez des filles de fin de secondaire qualifiées de talentueuses en sciences (Jacobs, Finken, Griffin, & Wright, 1998). L'intérêt qu'elles portaient à ces matières était associé à leur préférence pour des carrières impliquant les sciences. L'intérêt perçu semblait donc ici être en lien avec l'utilité comprise en termes de perspectives futures.

Les élèves HPI qui accordent de la valeur à l'école peuvent néanmoins attribuer plus d'importance à d'autres domaines, comme les relations qu'ils entretiennent avec leurs pairs ou des domaines non-académiques comme le sport ou la musique (Eccles, 1985). L'étude de Courtinat (2008) a d'ailleurs mis en évidence que les élèves HPI en échec scolaire avaient tendance à valoriser d'autres sphères d'apprentissage que celles intellectuelles et scolaires. Le choix d'investir une certaine quantité de temps et d'effort dans des activités extra-scolaires peuvent par ailleurs se faire au détriment du travail scolaire (Patrick et al., 2006).

En outre, le plaisir et l'intérêt porté à la réussite scolaire peuvent constituer un fardeau au niveau du coût social perçu. Rimm (2002) explique qu'un certain nombre d'adolescents – particulièrement des filles- essaient de cacher leurs capacités ou leurs performances pour apparaître moins différents de leurs pairs. Ces jeunes seraient susceptibles d'adopter des stratégies d'auto-handicap qui peuvent les conduire à la sous-réalisation.

Les diverses interrogations sur la scolarité des élèves HPI à partir de la valeur perçue de Patrick et ses collègues (2006) montrent comment ce concept permet d'explorer les divergences et/ou la complémentarité des différentes facettes qui le constituent ainsi que leurs conséquences : est-ce que les élèves HPI présenteront suffisamment de ténacité par rapport à des tâches qu'ils pensent importantes pour leur avenir mais qu'ils trouvent inintéressantes ? Est-ce que la qualité de leurs efforts sera élevée si leur intérêt et leur plaisir sont bas ? Si les élèves présentent un niveau élevé d'utilité perçue et réussissent à l'école, est-ce que leur intérêt suivra forcément lui aussi ?

Ces questions restent ouvertes puisque très peu d'études ont été menées sur ces concepts auprès d'élèves HPI. Certains éléments de réponses peuvent néanmoins apparaître en réalisant un parallèle entre les notions d'intérêt et d'utilité perçues et les recherches sur la motivation intrinsèque, ainsi que celles concernant le rapport au savoir chez les adolescents HPI. Nous les présentons dans la section ci-dessous.

2.1 Motivation intrinsèque et extrinsèque

La motivation intrinsèque a été fréquemment investiguée au sein de la population HPI. Gagné et St Père (2001) expliquent d'ailleurs que bon nombre d'enseignants et

éducateurs pensent que les enfants HPI présenteraient plus de motivation intrinsèque et d'engagement dans la tâche que les élèves ayant des capacités moyennes. Cette perception proviendrait selon eux de caractéristiques en lien avec la motivation intrinsèque qui leur sont souvent attribuées, comme la curiosité ou les questionnements incessants. D'un autre côté, la question de l'adéquation du curriculum scolaire ordinaire aux hautes capacités intellectuelles des élèves HPI est une question fréquemment posée par les pédagogues. En effet, si l'on se réfère au concept de Flow (Csikszentmihalyi, 1991, 1999) qui est apparenté à la motivation intrinsèque, nous savons que cette sensation se manifeste seulement lorsque les compétences ne sont ni dépassées, ni sous-utilisées. Nous pouvons donc nous poser la question suivante : le cursus scolaire ordinaire peut-il susciter leur intérêt, en leur permettant, selon la théorie de Vygotski (1978), de réaliser des apprentissages se situant dans leur zone proximale de développement¹⁵ et non des apprentissages se situant uniquement dans la zone inférieure ?

Au niveau empirique, les études menées sur la motivation intrinsèque des élèves HPI montrent des résultats divergents qui ne permettent pas de trancher d'emblée entre ces deux perspectives. Plusieurs études ont montré que les élèves HPI obtenaient des scores plus élevés sur les variables associées à la motivation intrinsèque. La revue de la littérature menée par Olszewski-Kubilius, Kulieke et Krasney (1988) montrait que les élèves HPI présentaient des scores plus élevés au niveau de la motivation intrinsèque. D'autres résultats plus récents (Goldberg & Cornell, 1998; A.E. Gottfried et al., 2001; A.E. Gottfried & Gottfried, 1996; Vallerand et al., 1994) ont également mis en évidence une tendance chez ces élèves à présenter un niveau plus élevé de motivation académique intrinsèque que leurs pairs. L'étude longitudinale de Gottfried & Gottfried (1996), par exemple, montre que, comparé aux enfants de QI modéré à bas, les enfants avec un QI égal ou supérieur à 130 rapportent une plus grande motivation intrinsèque dans différentes matières scolaires. En opposition avec ces résultats, d'autres études montrent qu'il n'y a pas d'association positive entre les hautes capacités intellectuelles et la motivation intrinsèque (Aspinwall & Taylor, 1992; Gagné & St Père, 2001; Spence, Pred, & Helmreich, 1989), voire même qu'il existe une association négative entre celles-ci (Wong & Csikszentmihalyi, 1991). En outre, la motivation intrinsèque semble être moins élevée chez les adolescents HPI sous-performants que chez leurs homologues performants (McCoach & Siegle, 2003a).

¹⁵ Cette zone est définie comme la différence entre la performance de l'enfant lorsqu'il travaille seul et celle où il est aidé par un adulte ou un compagnon plus capable. Cette théorie suggère que les enfants apprennent mieux et s'améliorent davantage lorsqu'ils se trouvent dans un contexte leur permettant de se situer dans cette zone. Un apprentissage se situant dans cette marge permet de mobiliser l'élève qui sent le défi possible.

En raison de ces résultats contradictoires, certains auteurs (Gagné & St Père, 2001; Shore, Cornell, Robinson, & Ward, 1991) remettent en question la validité de la croyance selon laquelle les élèves HPI présenteraient plus de motivation intrinsèque.

Pour comprendre ces résultats il est nécessaire de détailler les différents types de population avec lesquelles ont été menées ces recherches.

L'étude de Goldberg et Cronell (1998) concerne des jeunes doués académiquement, mais nous ne savons rien sur leur profil intellectuel, ce qui rend leurs résultats difficiles à interpréter. En outre, le type de scolarisation doit être pris en considération, puisque la fréquentation de classe homogène pourrait avoir un effet sur la motivation intrinsèque de l'élève (Vallerand et al., 1994). En effet, dans les programmes destinés aux étudiants HPI, ces élèves ont l'occasion d'explorer, d'apprendre des nouvelles choses et d'échanger des idées avec d'autres jeunes qui ont le même niveau de capacités intellectuelles et un rythme d'apprentissage identique au leur. Ces auteurs émettent donc l'hypothèse que les choses devraient être différentes si les élèves se trouvent dans des classes hétérogènes où ils peuvent moins expérimenter l'autonomie et avancent à un rythme qui leur correspond moins. A l'exception des études menées par Gottfried et Gottfried (1996), toutes les études qui montraient une association positive entre le profil intellectuel des élèves et leur motivation intrinsèque avaient trait à des jeunes gens fréquentant des programmes spécifiques ; les autres concernaient des élèves scolarisés en classe ordinaire. En outre, les critères d'inclusion dans ces programmes sont bien souvent basés sur des caractéristiques incluant la performance scolaire. Au-delà du mode de scolarisation, cet effet peut donc également être dû au type de population qui y a accès (des élèves plutôt performants et motivés par les apprentissages). Le mode de scolarisation ainsi que le type de population particulier à l'ensemble de ces études pourraient donc expliquer les résultats plus élevés au niveau de la motivation intrinsèque obtenus au sein de celles-ci.

Selon nous, ces résultats pourraient encore être expliqués par le niveau scolaire dont les élèves sont issus. En effet, les études de Goldberg et Cornell (1998), Gottfried et Gottfried (1996) et de Vallerand et ses collègues (1994) ont été menées dans le primaire. Or après analyse, les études qui ne montrent pas d'association positive entre le profil cognitif de l'élève et sa motivation intrinsèque s'intéressent à des jeunes qui fréquentent l'école secondaire (Gagné & St Père, 2001; Wong & Csikszentmihalyi, 1991) ou l'université (Aspinwall & Taylor, 1992; Spence, Pred, & Helmreich, 1989).

Par exemple, Wong et Csikszentmihalyi (1991) ont mené une étude longitudinale avec 170 étudiants talentueux dans un ou plusieurs domaines (mathématiques, sciences, musique, sports et art). Ils ont trouvé une corrélation négative (-.17) entre la motivation intrinsèque et une mesure apparentée au SAT (*Preliminary Scholastic Achievement Test*). De même, Gagné et St Père (2001), ont suivi plus de 200 filles

du secondaire pendant une année scolaire et ont réalisé des prises de mesures sur différentes dimensions relatives à la motivation à différents moments de l'année scolaire. A aucun temps de mesure, ils n'ont trouvé de corrélation entre les différents tests de capacités (Matrices de Raven et test d'aptitude mentale de Otis–Lennon) et les mesures de motivations (intrinsèques et extrinsèques) ou de persévérance. En outre, au sein de leur étude, seule la persévérance permettait de prédire les résultats scolaires et ce, de façon minime. Selon ces chercheurs, ces résultats seraient dus à l'effet du curriculum secondaire qui ne présente pas assez de défis pour les élèves ayant des capacités intellectuelles élevées, ce qui engendrerait une diminution du désir d'apprendre et de persévérer. Ils soulignent cependant que cette tendance ne s'appliquerait pas à tous les élèves. Certains pourraient maintenir leur motivation intrinsèque même dans un environnement peu mobilisant au regard de leurs hautes capacités intellectuelles. Les auteurs soulignent encore le caractère spécifique de leur population, et n'excluent pas la possibilité de trouver d'autres résultats auprès d'une population mixte. Il justifie cela en citant Anastasi et Urbina (1997) pour qui les garçons pourraient trouver plus d'intérêt dans des activités non académiques.

Ces deux études produisent également des résultats intéressants en ce qui concerne la motivation extrinsèque. Gagné et St Père (2001) ont relevé une motivation extrinsèque plus élevée que la motivation intrinsèque, même s'il n'y avait pas d'association avec le niveau de capacité intellectuelle. Ces adolescentes étaient donc davantage motivées par des buts tels que trouver une voie professionnelle qui serait intéressante et bien rémunérée que par l'intérêt intrinsèque qu'elles portaient aux matières scolaires. Dans l'étude de Wong et Csikszentmihalyi (1991) les élèves talentueux (indépendamment de leur niveau intellectuel) eux aussi travaillaient dur, pas tant parce qu'ils étaient motivés intrinsèquement, mais parce qu'ils souhaitaient réaliser certains buts à long termes. Ces deux études, menées dans le secondaire, montrent qu'il est possible qu'à cette période de leur scolarité les élèves soient plus motivés par des buts à long terme. Ce phénomène a par ailleurs été démontré par Harter (1981) qui a mis en avant la tendance d'une baisse de l'intérêt intrinsèque pour les apprentissages avec l'avancée dans la scolarité obligatoire, engendrant un effet particulièrement manifeste lors du passage primaire-secondaire. Parallèlement au déclin de la motivation intrinsèque, elle a pu mettre en évidence l'augmentation de la motivation extrinsèque. Le modèle de Eccles et Wigfield (2002) nous permet d'envisager un certain nombre de raisons à ce phénomène, notamment au niveau du changement de contexte scolaire. En effet, celui-ci devient plus impersonnel, plus formel, davantage centré sur l'évaluation et plus compétitif (Eccles & Midgley, 1990; Harter, 1981; Nicholls, 1979). Le manque d'adéquation entre les besoins de l'adolescent en recherche d'autonomie et le contexte scolaire secondaire plus soumis au contrôle pourrait également expliquer ce déclin (Eccles & Midgley, 1990). Nous pouvons faire l'hypothèse que dans le primaire, la pression pour l'orientation future est sans doute moins présente, ce qui

laisserait davantage place à une mobilisation de l'élève selon son intérêt et le plaisir lié à l'apprentissage et à la découverte.

2.2 Rapport au savoir

En France, Courtinat (2008) et Villatte (2010) ont investigué le rapport au savoir d'adolescents présentant un QI supérieur ou égal à 130 scolarisés en classe ordinaire ou en classe homogène. Charlot et ses collègues (1992) définissent le rapport au savoir comme la relation de sens (et donc de valeur) que les sujets entretiennent avec le savoir. Ce concept a été utilisé pour rendre compte des raisons qui incitent les adolescents HPI à apprendre et à réussir à l'école. Il n'est pas tout à fait similaire à la valeur perçue, mais permet de dresser des parallèles avec les facettes d'intérêt et d'utilité.

En ce sens, Villatte (2010) montre que, par rapport aux élèves tout-venant, les élèves HPI scolarisés en classe ordinaire ont tendance à présenter un rapport au savoir davantage orienté sur les sphères intellectuelles et idéologiques. Ils montrent aussi plus de désir « d'apprendre pour apprendre ». Les apprentissages sont perçus comme une source de compréhension du monde environnant et de structuration de leur identité par l'expérience subjective qu'elles génèrent. Les élèves tout-venant, quant à eux, témoignent davantage d'un rapport d'extériorité au savoir. Enfin, quel que soit leur mode de scolarisation, les élèves HPI en réussite scolaire valorisent principalement les apprentissages intellectuels et scolaires alors que ceux en échec, valorisent plus les apprentissages relatifs aux questions idéologiques (religion, politique, etc.) et à la vie en général (sentiments et relations sociales, compétences de bases, etc.) (Courtinat, 2008; Villatte, 2010).

2.3 Que peut-on conclure de la motivation intrinsèque des élèves HPI ?

Les études concernant la motivation intrinsèque qui montrent une association positive entre celle-ci et le profil intellectuel des élèves ont été menées dans le primaire auprès d'enfants scolarisés dans des programmes spécialisés. En opposition, les études menées dans le secondaire auprès d'élèves scolarisés en classe ordinaire ne montrent pas d'association. Le manque de défis du cursus de l'enseignement secondaire pour les jeunes à haut potentiel pourrait constituer une dimension explicative (Csikszentmihalyi, 1991; Gagné & St Père, 2001; Vygotsky, 1978). Si tel est le cas, nous pourrions nous attendre à ce que les élèves HPI du secondaire possèdent moins de motivation intrinsèque que les élèves tout-venant.

Le fait que la motivation intrinsèque ne soit plus associée au profil cognitif dans le secondaire pourrait être un phénomène inhérent au développement des jeunes et au changement de contexte scolaire qui toucherait tous les élèves (Eccles & Midgley, 1990; Harter, 1981; Nicholls, 1979). Avec le changement de contexte scolaire et l'entrée dans le secondaire, les élèves ont tendance à présenter moins de

motivation intrinsèque alors que, dans le même temps, la motivation extrinsèque augmente. Dans le secondaire, l'utilité perçue attribuée aux apprentissages revêtirait une place singulière. Une étude sur la valeur intrinsèque de filles talentueuses en sciences a d'ailleurs montré qu'elle pouvait être en lien avec les buts futurs (Jacobs et al., 1998). De plus, les études menées dans le secondaire (Gagné & St Père, 2001; Wong & Csikszentmihalyi, 1991) montrent que la dimension utilitaire joue un rôle important dans l'engagement des élèves à cette période de leur scolarité.

Ces tendances pourraient être discutées dans certains cas. Les études de Courtinat (2008) et Villatte (2010) ont montré que certains élèves HPI ne valorisaient pas les apprentissages scolaires et intellectuels, au contraire d'autres. Il est donc possible que certains élèves puissent nourrir leur motivation en dépit d'un contexte scolaire qui les met peu au défi (Gagné & St Père, 2001). Notons également qu'il existe en Communauté française de Belgique une certaine hétérogénéité au niveau des établissements secondaires et des exigences qu'ils peuvent avoir envers leurs élèves. L'adéquation du curriculum aux capacités intellectuelles des HPI se posera de manière différenciée selon le niveau d'exigence de l'établissement dans lequel il se trouve. Enfin, le niveau de réalisation est aussi associé au type de motivation entretenue, puisque les élèves HPI performants sont plus motivés intrinsèquement pour les apprentissages scolaires que leurs homologues sous-performants (Courtinat, 2008; McCoach & Siegle, 2003a; Villatte, 2010).

Enfin, nous ne pouvons pas exclure que les jeunes HPI présentent davantage de motivation intrinsèque pour les apprentissages que leurs pairs tout-venant. Nous avons vu que si les élèves HPI disent, plus que les autres, aimer apprendre pour apprendre, les élèves ayant un profil cognitif dans la norme présentent eux davantage un rapport d'extériorité vis-à-vis de l'apprentissage (Villatte, 2010). De plus, les élèves HPI ont tendance à nourrir une certaine motivation intrinsèque mais celle-ci semble se manifester dans bien d'autres domaines de savoir que le registre scolaire, et ce particulièrement pour ceux en échec scolaire (Courtinat, 2008; Villatte, 2010). Nous ne pouvons donc pas exclure l'idée selon laquelle les jeunes HPI présenteraient davantage de motivation intrinsèque que leurs pairs. Mais, si tel est le cas, il semblerait qu'à cette période de la vie cette tendance ne se manifeste plus spécifiquement à l'école, mais plutôt en dehors.

3. Sentiment d'efficacité personnelle et concept de soi académique

Seules quelques études ont été menées au niveau du sentiment d'efficacité personnelle des élèves HPI. Afin d'étayer les tendances qu'il s'en dégage, nous évoquerons également les résultats issus des recherches sur le concept de soi académique qui présente des similitudes avec celui-ci.

3.1 Sentiment d'efficacité personnelle

Dans ce domaine les résultats des études sont plus concordants. Différentes recherches auprès de jeunes HPI d'âges variés ont en effet mis en évidence un sentiment d'efficacité personnelle plus élevé en math et au niveau verbal chez les personnes à haut potentiel (Ewers & Wood, 1993; Pajares, 1996a; Zimmerman & Martinez-Pons, 1990).

Comparant des élèves HPI à des élèves tout-venant en fin de primaire, Ewers et Wood (1993) ont trouvé un meilleur SEP pour la résolution de problèmes mathématiques. Dans l'étude de Zimmerman et Martinez-Pons (1990) les élèves HPI de fin de primaire et de secondaire présentaient un SEP plus élevé que des élèves tout-venant au niveau verbal et en mathématiques. Pajares (1996a) trouve les mêmes résultats avec des élèves du milieu de secondaire en ce qui concerne leur perception d'efficacité en mathématiques. Par contre, une étude menée sur le SEP académique des élèves de primaire (Gresham, Evans, & Elliott, 1988) ne montrait pas de différence entre les élèves HPI et leurs pairs tout-venant.

Dans leur étude a posteriori, Cho et ses collègues (2008) n'ont pas trouvé de différence au niveau du SEP entre les jeunes HPI selon leur profil de réalisation scolaire. Ce résultat est étonnant puisque le SEP est généralement associé aux notes et permet de prédire la réussite (Bandura & Schunk, 1981; Bong, 2001; Bong & Skaalvik, 2003; Pajares & Miller, 1994; Pintrich & De Groot, 1990; Zimmerman et al., 1992).

Enfin, l'étude de Pajares (1996) a mis en lumière un effet du genre par le biais d'un « manque de confiance » chez les filles HPI. Bien que celles-ci aient eu, au sein de cette étude, de meilleurs résultats que les garçons, elles présentaient, un niveau identique de SEP pour les mathématiques. Cet effet n'est cependant pas spécifique au HPI puisqu'il concernait aussi les élèves tout-venant mais à travers une manifestation légèrement différente : les filles présentaient un niveau plus bas de SEP en maths alors qu'elles avaient le même niveau de performance que les garçons. D'autres études ont observés le même type de décalage en faveur des garçons HPI dans le secondaire (Junge & Dretzke, 1995; Malpass, O'Neil, & Hocevar Jr, 1999). Notons que de manière générale, les élèves HPI auraient tendance à avoir une perception plus précise de leurs performances en faisant moins de surestimation que les élèves tout-venant (Bouffard-Bouchard, Parent, & Lavirée, 1993; Ewers & Wood, 1993; Pajares, 1996a).

3.2 Concept de soi académique

Les études concernant le concept de soi académique, semblent aller dans le même sens que les études sur le SEP. Les études, menées auprès d'élèves HPI d'âge varié montrent qu'ils présentent un niveau plus élevé de compétence académique perçue que leurs pairs tout-venant (Chan, 1988; McCoach & Siegle, 2003b;

Vallerand et al., 1994; Winne, Woodlands, & Wong, 1982). La méta-analyse réalisée par Hoge et Renzulli (1993) confirme cette tendance.

Cependant, une étude récente réalisée en France auprès de 84 adolescents de 13 à 18 ans scolarisés dans l'enseignement ordinaire montre des résultats qui s'opposent à ces tendances (Villatte, 2010). Dans cette étude, les différentes perceptions de soi ont été mesurées à l'aide du SDQII (Self-Description Questionnaire) de Marsh (1992). Les résultats ne montrent pas de différence au niveau de la perception des compétences scolaires globales. Au niveau des matières, les élèves HPI montrent cependant une meilleure perception de leur compétence littéraire par rapport à leurs pairs tout-venant. Même s'ils sont les seuls à aller dans ce sens au niveau du concept de soi académique, ces résultats nous semblent toutefois intéressants car ils concernent une population très proche de la population des jeunes HPI en Communauté française de Belgique.

L'étude de Van Boxtel et Mönks (1992) montre que les adolescents HPI sous-performants ont un concept de soi académique moins élevé que les élèves performants. Dans une autre étude comparative, les élèves sous-performants présentaient un niveau de compétence académique perçue moins élevée que les performants, mais cette différence était moins marquée que pour la motivation et l'autorégulation des apprentissages (McCoach & Siegle, 2003a).

3.3 Critique liée à l'usage de l'échelle de Harter

La majorité des études sur le concept de soi académique montre que les élèves HPI ont plus confiance en eux que les élèves tout-venant. Cependant, nous pensons qu'il pourrait y avoir un biais dans les études ayant utilisé l'échelle de Harter (1982). Dans ces études, il pourrait exister un effet de surévaluation dû à la structure du facteur relatif à la compétence scolaire au sein de cette échelle. Les caractéristiques des items de cette échelle pourraient en partie être responsables de la perception de compétence académique supérieure trouvée chez les élèves HPI. Une analyse des items montre en effet que la structure de ce facteur pourrait en réalité comprendre deux facettes : la perception de compétence intellectuelle (ex : *certaines jeunes se trouvent assez intelligentes*) et la perception de compétence scolaire (ex : *certaines jeunes sont assez lents pour finir leur travail scolaire*¹⁶). L'échelle de perception de soi académique de Marsh est quant à elle très clairement ciblée autour des perceptions relatives à la scolarité générale (ex : *je suis bon(ne) dans la plupart des matières*). Il est donc possible que les résultats issus des études utilisant l'échelle de Harter pour mesurer le concept de soi scolaire aient été « gonflés » par la facette intellectuelle de l'échelle. Tant que les populations étudiées sont plutôt performantes, ces deux sous-facteurs auraient plutôt tendance à se masquer l'un l'autre, ce qui ne pose pas de problème. C'est sans doute le cas dans l'étude de Rinn

¹⁶ Items de perception de la compétence scolaire issus de l'adaptation française de l'échelle de Harter (Barriaud, 2006).

et Cunningham (2008) qui trouvent une bonne cohérence interne pour les échelles de concept de soi scolaire de Harter et de Marsh auprès d'étudiants universitaires ayant un score élevé au SAT. Cependant, lorsque le niveau intellectuel de la population est élevé (et donc a priori également leur perception de compétence intellectuelle) mais que leur niveau de performance scolaire est plutôt hétérogène, cela pourrait engendrer une mauvaise cohérence interne de la sous-échelle. Différents résultats de recherches penchent en faveur de cette hypothèse. Une validation de l'échelle de Harter a été menée auprès de 935 adolescents à haut potentiel (Rudasill & Callahan, 2008). L'équipe de recherche a relevé un indice de cohérence interne de .54 pour le sous-facteur perception de soi académique, alors que les indices relatifs aux autres facteurs de perception de soi étaient très bons. Une autre recherche menée auprès d'élèves scolarisés dans des programmes pour élèves doués (académiquement ou artistiquement) ou dans un cursus ordinaire relevait également un mauvais indice de cohérence interne à l'échelle de compétence scolaire de Harter (Stornelli, Flett, & Hewitt, 2009). Dans cette perspective, nous pourrions comprendre en partie pourquoi Villatte (2010) n'a pas trouvé de différence au niveau de concept de soi académique entre les élèves HPI et les élèves tout-venant. Comme elle a utilisé l'échelle de Marsh, nous pourrions émettre l'hypothèse que la perception de soi académique mesurée n'aurait pas bénéficié de l'effet positif de leurs perceptions de compétences intellectuelles. Pour cette raison, nous pensons que l'usage de l'échelle de Harter devrait être évité pour mesurer le concept de soi scolaire des élèves HPI.

3.4 Les sources de cette différence de perception

Plusieurs raisons peuvent être avancées pour expliquer le fait que les élèves HPI se perçoivent comme plus compétents pour réussir scolairement. Celles-ci sont détaillées ci-dessous.

3.4.1 Hautes capacités intellectuelles

Le niveau du QI (ou le résultat à différents tests mesurant les capacités cognitives) semble influencer tant le SEP que le sentiment de compétence académique, et ce même lorsque l'effet des notes ou les scores aux tests de rendement sont contrôlés (Davis & Connell, 1985; Pajares, 1996a). Ces résultats ont conduit ces chercheurs à penser que les élèves HPI pourraient fonder leurs perceptions de compétence sur d'autres indices que la réussite scolaire. Ainsi, Pajares (1996a) émet l'hypothèse que les élèves HPI pourraient utiliser davantage la perception de leurs capacités intellectuelles comme une source d'efficacité que les notes. Dans ce cadre, le SEP des HPI pourrait, selon lui, être plus stable car ceux-ci fonderaient leurs croyances sur leurs hautes capacités intellectuelles supposées plutôt que sur une mauvaise performance. Cette hypothèse permettrait de comprendre pourquoi, dans certains cas (Cho et al., 2008; McCoach & Siegle, 2003a), le SEP académique ou le concept de soi scolaire sembleraient rester élevé chez les élèves HPI malgré des niveaux de réalisation scolaire contrastés. Toutefois,

d'autres études ont nuancé cette hypothèse, mettant en évidence que le rendement scolaire constituait un médiateur de l'effet des capacités intellectuelles sur la perception académique chez les élèves HPI (ex: Van Boxtel & Moines, 1992). Quoiqu'il en soit, ces éléments font dire à Dai et ses collègues (1998) que des informations autres que la réalisation scolaire joueraient un rôle additionnel dans l'élaboration de la perception d'efficacité ou de compétence scolaire.

3.4.2 Expériences vicariantes

Au niveau des expériences vicariantes, les élèves HPI qui intègrent des classes de groupement homogène semblent présenter un concept de soi académique moins élevé que leurs pairs. Cet effet a été confirmé par de nombreuses recherches (Chan, 1988; Courtinat, 2008; Hoge & Renzulli, 1993; H.W. Marsh, Chessor, Craven, & Roche, 1995; H. W. Marsh & Hau, 2003). Ceci pourrait s'expliquer par le fait que ces élèves doivent faire face à de nouveaux défis académiques, de nouveaux critères d'évaluation de leurs compétences et un nouveau groupe de comparaison sociale (Harter, 1992). Ces changements entraînent une réévaluation de leur compétence académique. Cet effet a été largement étudié par l'intermédiaire de concept du « *big-fish-little-pound effect* ».

3.4.3 Persuasion sociale : effet de labellisation

Pour Heller (2004), un des risques lié à l'identification du haut potentiel concerne l'attente élevée de réussite qu'elle peut générer. Ces attentes auraient des effets collatéraux, entre autre, sur le concept de soi scolaire de ces jeunes. Freeman (Freeman, 1991, 2006) a mené une étude longitudinale sur l'effet de labellisation chez les jeunes à haut potentiel. A niveau d'habileté égale, les élèves identifiés à haut potentiel présentaient plus de problèmes émotionnels et comportementaux que ceux qui ne l'étaient pas. Cependant, elle n'a pas trouvé de preuve montrant que ces difficultés aient été causées par la pression exercée sur eux par leurs parents. La pression et les attentes conséquentes à l'identification du haut potentiel pourraient avoir un effet sur le concept de soi scolaire, mais il semble difficile d'en apprécier l'impact exact.

En opposition, pour Dai, Moon et Feldhusen (1998), la labellisation sociale du haut potentiel aurait plutôt un impact positif sur les croyances et perceptions de l'étudiant, en venant renforcer la perception de compétence.

3.5 Que peut-on dire des perceptions de compétence académique des élèves HPI ?

Les résultats des études indiquent que les élèves HPI ont tendance à montrer des niveaux plus élevés de SEP et de concept de soi académique que leurs pairs présentant un niveau intellectuel moyen. Cependant, la façon dont cette tendance peut tenir de façon robuste face à l'impact des mauvaises performances scolaires n'est pas évidente, puisque certaines études montrent une différence entre HPI

performants et sous-performants (Van Boxtel & Mönks, 1992) et d'autres pas, ou alors de petite taille (Cho et al., 2008; McCoach & Siegle, 2003a).

Au niveau des sources du SEP, certaines caractéristiques pourraient expliquer la tendance à présenter de meilleures perceptions d'efficacité scolaire. Les élèves HPI auraient tendance à fonder leur SEP sur d'autres éléments que la performance scolaire, et, dans ce contexte, les capacités intellectuelles auraient un rôle important à jouer en renforçant de manière directe les perceptions d'efficacité. Le big-fish-little-pound effect montre que les expériences vicariantes liées à la scolarisation en classe ordinaire auraient tendance à générer des perceptions positives d'efficacité personnelle. L'impact de persuasion sociale liée à l'effet de labellisation du haut potentiel est moins clair. Il a été soumis à des conjectures opposées. L'une arguait qu'il favorisait les perceptions et l'autre qu'il les diminuait, mais elles n'ont pas été validées par des recherches.

Un certain nombre d'éléments nous poussent à émettre l'hypothèse que cette tendance à présenter une perception d'efficacité scolaire plus élevée chez les HPI pourrait être davantage nuancée dans la réalité. Premièrement, il est possible que l'usage de l'échelle de Harter, fréquemment utilisée pour mesurer la compétence académique perçue des élèves HPI, soit en partie responsable de cette différence en faveur des élèves HPI. De plus, une étude menée en France à l'aide d'une autre échelle n'a pas relevé de différence au niveau du concept de soi académique entre des adolescents HPI et des élèves tout-venant (Villatte, 2010). Ces adolescents étaient scolarisés en classes ordinaires et se trouvaient donc dans un contexte proche de la population des élèves HPI en Communauté française de Belgique. Enfin, les études que nous avons retracées précédemment concernaient des élèves de tous âges ; cependant la plus grande partie d'entre elles ont été menées dans le primaire. De plus, presque toutes ont été réalisées auprès d'élèves HPI fréquentant des programmes scolaires qui leur étaient destinés. Il est donc nécessaire d'étudier le SEP académique chez les élèves HPI en Communauté française de Belgique afin de confirmer ou non leur tendance à présenter une perception d'efficacité académique plus élevée également dans ce type de contexte scolaire.

3.6 Sentiment de compétence intellectuelle et SEP pour l'autorégulation des apprentissages

Comme les capacités intellectuelles semblent revêtir une place importante dans le fondement du SEP chez les HPI, il serait nécessaire de différencier chez ces élèves leur perception de compétence intellectuelle de celles plus spécifiques à la scolarité. C'est d'ailleurs une des raisons pour laquelle nous pensons qu'il est préférable d'éviter l'usage de l'échelle de Harter pour mesurer le concept de soi scolaire des élèves HPI. L'importance de différencier la perception de compétence intellectuelle et la perception de compétence scolaire rejoint le besoin de différencier le haut potentiel intellectuel des hautes performances scolaires, comme nous l'avons vu dans le premier chapitre concernant le modèle synthétique du haut potentiel

intellectuel. Nous avons vu que si les capacités intellectuelles et la performance scolaire sont corrélées, elles ne sont pas pour autant assimilables l'une à l'autre. Il en est de même pour les perceptions de compétences. Si la perception de compétence intellectuelle et le sentiment de compétence scolaire (ou le SEP académique) partagent un lien, il n'est pas systématique. Les élèves HPI dans le secondaire viennent parfois consulter pour des raisons de méthode de travail (rapport interuniversitaire, 2006). Ainsi, un élève HPI pourrait présenter une perception de compétence intellectuelle élevée, mais ne pas se sentir sûr de lui pour gérer la réalisation de ses différents apprentissages. Il paraît donc intéressant d'étudier la perception d'efficacité pour l'autorégulation des apprentissages chez les adolescents HPI.

Certaines études ont étudié ces différentes croyances d'efficacité. Assez logiquement, les élèves HPI semblent se distinguer des autres élèves par une meilleure perception de leurs compétences intellectuelles (Villatte, 2010). La perception d'efficacité pour l'autorégulation des apprentissages permet d'évaluer la manière dont les élèves se sentent capables de réaliser les différents comportements destinés à la bonne réalisation des apprentissages : se fixer des buts, gérer et organiser leur travail, chercher de l'aide, utiliser des stratégies de travail efficaces et organiser leur temps (Zimmerman, 1998, 2002; Zimmerman & Bandura, 1994; Zimmerman & Martinez-Pons, 1988). Certaines études ont investigué cette perception de compétence chez des élèves HPI fréquentant des programmes spécialisés. Globalement, les résultats mettent en évidence une meilleure perception des compétences de régulation des apprentissages chez les élèves HPI. L'étude Zimmerman et Martinez-Pons (1990) montre en ce sens que tant les élèves HPI de fin de primaire que ceux de secondaire semblent présenter un SEP pour l'autorégulation des apprentissages plus élevé qu'auprès des élèves tout-venant. De plus, celui-ci aurait tendance à augmenter avec le niveau de scolarité. En effet, au sein de leur étude, le niveau de sentiment de compétence pour l'autorégulation des apprentissages chez les élèves du grade onze dépassait celui des élèves de huitième, qui eux-mêmes surpassaient ceux du cinquième grade¹⁷. Pajares (1996a) trouve les mêmes résultats en faveur des élèves HPI avec des élèves du milieu de secondaire. Néanmoins, comme ces études ont été réalisées dans le cadre d'écoles comprenant des programmes spécialisés pour les élèves HPI, il serait donc nécessaire de les confronter à des résultats issus d'études menées en classes ordinaires.

4. Performance scolaire, effort et capacités intellectuelles

L'analyse des différentes études réalisées au niveau du SEP chez ces élèves soulèvent deux interrogations : de quelle manière infèrent-ils leur sentiment

¹⁷ Les grades 5, 8 et 11 correspondent respectivement à la 5^{ème} primaire, la 2^{ème} secondaire et la 5^{ème} secondaire dans le système éducatif belge.

d'efficacité ou sur quelles sous-compétences se basent-ils pour inférer leur SEP et, de manière concomitante, comment expliquent-ils la performance scolaire ?

Dans le deuxième chapitre nous avons développé comment, grâce à nos deux modèles de référence, l'interprétation de l'apprenant prenait une part majeure dans le développement de ses perceptions motivationnelles. Plus particulièrement, nous avons vu que les représentations de la performance scolaire des capacités intellectuelles et de l'effort étaient impliquées non seulement dans la façon dont les élèves expliquaient leurs performances scolaires (Weiner, 1974, 1986), mais aussi dans la manière dont ils inféraient leurs compétences à partir de leurs réalisations scolaires (Bandura, 2007; Jagacinski & Nicholls, 1987; Nicholls, 1984; Nicholls et al., 1986). Les représentations que réalise l'élève autour de la performance scolaire sont importantes puisqu'elles modulent les croyances motivationnelles, selon qu'il distingue ou non effort et capacité. Une question subsiste dès lors : si les élèves HPI fondent plus que les autres leur SEP académique sur leurs capacités intellectuelles, quelle place l'effort peut-il prendre dans ce processus inférentiel ?

4.1 Qu'est-ce qui explique les performances : effort ou capacités intellectuelles ?

En raison de leurs hautes capacités intellectuelles, il semble possible que les jeunes HPI se distinguent de leurs pairs tout-venant quant à la manière dont ils expliquent leurs échecs et leur réussite. C'est en tout cas l'hypothèse émise par différents auteurs qui se sont dès lors spécifiquement penchés sur cette question. Heller et Ziegler (1996) notamment, émettaient l'hypothèse que des élèves HPI, en raison de leur expérience de précocité dans certains domaines, pourraient être amenés à réaliser des attributions concernant leurs réussites et leurs échecs en les reliant préférentiellement à leurs capacités intellectuelles. McNabb (2003) a relayé cette hypothèse. Selon elle, être identifié comme extrêmement talentueux pourrait engendrer une inclinaison à davantage attribuer ses succès et ses échecs à ses capacités, en associant ses succès à l'intelligence, et ses échecs à un manque d'intelligence ou de capacité. Elle émet donc l'hypothèse que les élèves doués, parce qu'ils doivent moins fournir d'effort que les autres pour apprendre au départ de leur scolarité, se forment une identité d'apprenant fondée sur leurs capacités intellectuelles. Ces dernières seraient alors remises en question en cas d'échec.

Néanmoins, ces hypothèses ne semblent pas être validées par la littérature dans le domaine. Assouline et ses collègues (2006), en utilisant un échantillon important (3280 sujets) n'ont pas pu mettre en évidence d'attributions causales significativement plus liées au manque de capacités en cas d'échec. De plus, les études montrent que les élèves HPI auraient tendance à présenter plutôt des profils

d'attribution favorisant la dynamique d'apprentissage¹⁸. Différentes revues d'études sur le sujet (Dai et al., 1998; Olszewski-Kubilius et al., 1988) ont montré que les élèves HPI avaient, plus que d'autres, tendance à attribuer leurs succès à leurs propres capacités et à l'effort, et leurs échecs au manque de chance ou à de mauvais choix stratégiques. Chan (1996) a trouvé des résultats similaires entre des élèves HPI de secondaire et des élèves tout-venant. Ces études montrent qu'une partie des élèves HPI, même s'ils ont été identifiés au préalable, réalise que l'intelligence est nécessaire mais pas suffisante pour réussir scolairement, et que les tâches difficiles nécessitent des capacités, des connaissances et de l'effort.

En ce qui concerne les élèves HPI sous-performants, l'étude de Laffoon et ses collègues (1989) a mis en évidence un fonctionnement particulier. Les élèves HPI sous-performants attribuaient davantage leur réussite à leurs capacités intellectuelles que les élèves tout-venant et leurs pairs HPI performants. Cependant, lorsqu'ils expliquaient leurs échecs, ils attribuaient, comme les élèves tout-venant, davantage leurs échecs à des facteurs extérieurs ou de la malchance que les élèves HPI performants.

En ce qui concerne les différences de profil d'attribution selon le genre, comme dans la population d'élèves tout-venant, il y aurait une différence entre les filles et les garçons HPI. Une étude a montré que les adolescentes HPI avaient, plus que les garçons, tendance à attribuer leurs réussites et leurs échecs en maths, sciences et anglais à l'effort et aux stratégies utilisées (Li & Adamson, 1995). L'étude d'Assouline et ses collègues (2006) va dans le même sens : pour un grand nombre de registres scolaires, les garçons attribuent davantage leur succès à leurs capacités de base, alors que les filles les attribuent davantage à l'effort.

Comme dans les théories de l'attribution, le concept de théorie de l'intelligence développé par Dweck (Dweck, 2010; Kamins & Dweck, 1999; Mueller & Dweck, 1998) fait intervenir la notion d'effort, mais seulement de manière implicite dans la vision malléable de l'intelligence. Son caractère modifiable suggère indirectement que le niveau de compétence intellectuelle est influencé par la réalisation de certaines expériences et de l'effort. Dans ce cadre, le type de message véhiculé dans l'entourage de l'enfant peut avoir un impact sur le type de conception de l'intelligence qu'il va développer. Kamins et Dweck (1999) expliquent en effet que lorsque l'enfant reçoit un feed-back positif sur ses performances fondé sur son niveau élevé d'intelligence, il risque de développer une valeur personnelle

¹⁸ L'association entre style d'attribution et motivation est identique chez les élèves à haut potentiel et chez les élèves tout-venant. Les élèves qui attribuent leurs échecs à un manque d'intelligence seraient moins motivés à s'investir dans les apprentissages (Chan, 1996; Laffoon, Jenkins-Friedman, & Tollefson, 1989), alors que ceux qui attribuent leurs réussites à l'effort présenteraient un plus haut niveau de motivation (Ames & Archer, 1988).

dépendante du contexte. Ces élèves, qui ont été complimentés pour leurs grandes capacités, sont plus anxieux et abandonnent plus facilement lorsqu'ils sont ultérieurement confrontés à des difficultés. À l'inverse, les élèves qui ont des retours avec des compliments pour leurs efforts sont plus persévérants lorsqu'ils rencontrent des difficultés dans les apprentissages ultérieurs. Wingert (1997) a d'ailleurs montré que les mères d'enfants à haut potentiel, qui utilisaient le terme haut potentiel (gifted) pour leur rejeton, tenaient en haute valeur l'intelligence mais ne valorisaient pas le travail acharné et étaient aussi moins satisfaites des performances scolaires de leur enfant. Dweck (2012) souligne particulièrement cet effet chez les élèves HPI : féliciter les élèves HPI pour leurs capacités et la facilité avec laquelle ils obtiennent des notes élevées peut soutenir une conception fixe de l'intelligence avec les écueils que cela entraîne. Selon elle, les élèves HPI face à ce type de rétroaction peuvent ressentir de la peur dès les premiers signes d'échec et s'engager dans des comportements d'autoprotection pour éviter de montrer ce qu'ils considèrent comme un manque de capacité. Les élèves HPI ont besoin d'être mis au défi et d'assimiler la notion selon laquelle l'effort est nécessaire à l'accomplissement de haut niveau, ce qui revient, selon la conceptualisation de Dweck, à adopter une conception malléable de l'intelligence (Clinkenbeard, 2012).

4.2 Comment évaluer ses capacités : le rapport performance/effort

Le point de vue de Nicholls et ses collègues (Jagacinski & Nicholls, 1987; Nicholls, 1984; Nicholls et al., 1986) apporte un angle de vue intéressant par rapport à la manière dont l'élève évalue sa compétence à réaliser certaines tâches. Comme évoqué au deuxième chapitre, Nicholls met en évidence qu'à partir d'un certain âge l'élève peut différencier sa compétence de l'effort qu'il a fourni pour obtenir un résultat. Dans ce cas, cette compétence est perçue par l'élève comme une capacité. Cette dernière se déduit alors à partir de l'équation selon laquelle un niveau de performance atteint dépend du niveau de capacité (ou d'intelligence) et de quantité d'effort fourni. Par rapport à la théorie des attributions causales, leur conception apporte la notion d'articulation en soulignant les liens qu'entretiennent ces éléments (capacité/intelligence, effort et performance) dans le réseau de représentations de l'élève. En cela, ils rejoignent la conception de Bandura au niveau des expériences de maîtrise, pour qui l'important n'est pas tant le type d'attributions causales réalisées par l'élève, mais la manière dont il les articule pour inférer son SEP.

Comme nous l'avons évoqué dans notre introduction théorique, le stéréotype selon lequel toute personne intelligente réussit à l'école est très prégnant. L'identification du haut potentiel peut venir particulièrement confronter le jeune face à ce type de représentations dans son entourage. Nous savons que le type de message véhiculé dans l'entourage de l'élève a un impact sur les représentations relatives à sa scolarité (Dweck, 2012; Kamins & Dweck, 1999). Certaines expériences de maîtrise que peuvent avoir tendance à vivre les élèves HPI pourraient

également avoir un impact sur ces représentations. Selon nous, les élèves HPI qui n'ont pas rencontré suffisamment de défis dans leurs expériences précoces d'apprentissages pourraient développer la croyance selon laquelle, lorsque l'on est très intelligent' on réussit à l'école quasiment sans faire d'effort. Il n'est pas rare de rencontrer en consultation des jeunes HPI qui disent ne jamais avoir dû travailler pour réussir dans le primaire, et pour qui la simple écoute en classe ou la lecture du cours juste avant l'interrogation suffisait à l'obtention des notes excellentes.

A la lumière de cette équation, nous pouvons reformuler l'hypothèse de Heller et Ziegler (1996) que nous avons évoquée plus haut : les élèves HPI qui font l'expérience de grandes facilités dans leurs premiers apprentissages scolaires pourraient particulièrement nourrir l'idée selon laquelle les capacités intellectuelles et la performance scolaire sont intimement liées. Ils nourriraient l'idée que lorsque l'on est intelligent on peut réussir sans travailler, sans effort, ou presque. Cela ne signifie pas que les élèves qui entretiennent cette croyance ne peuvent pas faire d'attribution causale sur l'effort en cas d'échec. Ce type d'attribution leur permettrait d'ailleurs de préserver la perception qu'ils se font de leur capacité intellectuelle. Le risque serait plutôt de se mettre à travailler beaucoup. En effet, si dans leurs représentations l'effort est inversement proportionnel aux capacités intellectuelles, les élèves qui fournissent peu d'effort préserveraient leur perception de capacités intellectuelles. Au contraire, ceux qui fournissent des efforts pour réussir, se confronteraient particulièrement à cette représentation qui remettrait en question leur perception de compétence intellectuelle.

Si la représentation selon laquelle la performance scolaire dépend surtout de l'intelligence peut correspondre à une certaine réalité (dans le cas où dans le primaire ils n'ont pas été confrontés à des difficultés), elle devient, au fil du parcours scolaire, et avec l'entrée dans le secondaire, de plus en plus inappropriée pour faire face aux apprentissages. Modifier cette représentation pourrait constituer, dès lors, un enjeu majeur dans le secondaire. Pour les jeunes HPI qui, jusque-là, ont essentiellement compté sur leurs capacités intellectuelles, il devient nécessaire à ce moment de se mettre à s'investir dans les apprentissages et à acquérir une méthode de travail. Ces élèves HPI doivent donc opérer un basculement au niveau de ses représentations, afin de pouvoir s'engager dans le travail scolaire tout en préservant la confiance en leurs capacités intellectuelles.

De plus, durant cette période, ces jeunes doivent faire face à une double contrainte. Nous avons expliqué pourquoi certains jeunes doivent se mettre au travail (lorsque les capacités intellectuelles ne suffisent plus à pouvoir réussir) ; or il pourrait exister un double risque à cet engagement dans le travail :

-celui de se confronter au fait d'échouer scolairement et de remettre une part importante de son sentiment de confiance en question,

- celui d'être perçu comme « l'intello » ou celui qui travaille alors que cette image n'est pas valorisée par le groupe de pairs qui tient une place primordiale durant cette période pour l'adolescent.

Au vu de la mise en perspective et des analyses de ces différents éléments théoriques, nous pouvons émettre l'hypothèse que les élèves qui maintiennent cette représentation sont, d'une part, à risque d'échouer scolairement s'ils ne fournissent pas plus d'effort. Ils prennent, d'autre part, le risque de développer un sentiment d'imposture s'ils fournissent davantage d'effort pour réussir. L'élève qui pense que lorsque l'on est très intelligent on n'a pas besoin de travailler à l'école, peut en effet avoir tendance à développer un sentiment d'imposture. Qu'il soit en réussite parce qu'il travaille ou en échec, s'il pense que la réussite scolaire est essentiellement due à l'intelligence, cette illusion d'imposture peut croître. Pour éviter la découverte de leur incompétence, les personnes ayant le sentiment d'être des imposteurs peuvent, comme nous l'avons vu précédemment, avoir recours à deux types stratégies : l'auto sabotage comme la procrastination et le manque de travail ou, au contraire, le travail acharné (Bouffard et al., 2011). Ce type de réaction est très similaire aux mécanismes d'autoprotection décrits par Dweck (2012) chez les élèves qui développent une conception fixiste de l'intelligence en réaction aux rétroactions de leur entourage qui valorisent les réussites avec peu d'effort. Certains auteurs ont d'ailleurs relevé le lien entre le sentiment d'imposture et le perfectionnisme (Bouffard et al., 2011; Thompson et al., 1998) montrant par-là que ce dernier pourrait revêtir une fonction de protection de l'image de soi. Il serait en effet probable que les jeunes, qui pensent que la réussite scolaire est possible même avec peu d'effort, développent également du perfectionnisme. Certains auteurs suggèrent d'ailleurs que le perfectionnisme se baserait sur le même type d'expérience scolaire précoce que ces représentations, à savoir un manque de défi durant les premières expériences scolaires des jeunes HPI (Schuler, 2002; Silverman, 1999; Speirs Neumeister, 2004).

5. Conclusions

Nous concluons ce chapitre, en confrontant notre revue de la littérature aux hypothèses formulées à l'issue du deuxième chapitre présentant nos référents théoriques de la motivation.

Nous avons souligné au début de ce troisième chapitre la difficulté de tirer des conclusions à partir des diverses études menées sur le sujet. L'essentiel de nos recherches de références ont été réalisées dans des contextes de scolarisation spécifiques destinés aux élèves à haut potentiel. Or, l'approche sociale cognitive n'envisage pas la motivation comme une caractéristique interne stable. Selon ce paradigme, le contexte de l'élève a un effet sur le type de croyance motivationnelle qu'il développe. Notre premier constat concerne donc l'utilité d'étudier le SEP

académique et la valeur attribuée chez les élèves HPI en Communauté française de Belgique, puisqu'il existe peu d'études menées sur le sujet dans ce contexte scolaire.

En ce qui concerne la valeur perçue des apprentissages scolaires, nous n'avons relevé presque aucune étude se penchant sur ces différentes facettes chez les élèves HPI, malgré l'intérêt qu'apporte ce concept pour comprendre de l'engagement des élèves.

Au niveau de la valeur intrinsèque, nous avons émis **l'hypothèse que le contexte de scolarisation en classe ordinaire pourrait diminuer le plaisir intrinsèque aux tâches scolaires**. Les études sur la motivation intrinsèque des élèves HPI du secondaire corroborent cette hypothèse puisque leurs résultats ne mettent pas en évidence d'association positive entre le profil intellectuel des élèves et leur motivation intrinsèque. Une analyse détaillée des études qui trouvent une association positive indique que le mode de scolarisation en classe homogène ainsi que le type de population plutôt performante qu'il draine en son sein pourraient expliquer les résultats plus élevés au niveau de la motivation intrinsèque chez les HPI. L'étude de Vilatte (2010) montre que les élèves HPI ont plus tendance que les autres à « aimer apprendre pour apprendre ». Nous ne pouvons donc pas exclure l'idée selon laquelle les jeunes HPI présenteraient davantage de motivation intrinsèque que leurs pairs tout-venant. Cependant, si tel est le cas, il semblerait qu'à cette période de la vie cette tendance se manifeste davantage en dehors de l'école¹⁹. En outre, le fait que la motivation intrinsèque pour les apprentissages scolaires ne soit plus associée au profil cognitif dans le secondaire semblerait également être un phénomène inhérent au développement des jeunes en général et au changement de contexte scolaire (Eccles & Midgley, 1990; Harter, 1981; Nicholls, 1979). Les études menées dans le secondaire (Gagné & St Père, 2001; Wong & Csikszentmihalyi, 1991) montrent qu'à cette période de leur scolarité, la dimension utilitaire joue un rôle important dans l'engagement des élèves, quel que soit leur profil intellectuel. **Au regard de ces éléments, nous nous attendons à trouver une association négative en ce qui concerne l'intérêt attribué aux apprentissages et le niveau intellectuel des élèves dans nos études. En outre, quel que soit leur profil intellectuel, nous nous attendons à trouver chez les élèves en réussite plus d'utilité attribuée aux apprentissages.**

Nous avons également évoqué **l'hypothèse selon laquelle, à niveau égal de performance, les élèves à haut potentiel pourraient avoir tendance à attribuer moins de valeur aux apprentissages**. En raison de leurs hautes capacités intellectuelles, les résultats scolaires des jeunes HPI pourraient masquer, jusqu'à un certain point, leur démobilisation pour la scolarité. Cette hypothèse reste à valider empiriquement puisque aucune donnée n'est disponible dans la littérature. En outre, les différentes facettes de la valeur perçue selon le niveau de réalisation pourraient

¹⁹ Cette hypothèse ne fera pas l'objet d'investigations dans le cadre de cette thèse puisque nous nous intéressons spécifiquement à l'intérêt attribué aux apprentissages scolaires.

constituer des indicateurs très utiles pour comprendre ce qui permet d'accrocher certains élèves HPI aux apprentissages, là où d'autres se démobilisent totalement.

En ce qui concerne les perceptions d'efficacité, nous avons émis l'hypothèse d'un SEP académique plus élevé dans la population HPI. Nous justifions cette tendance par leur grande efficience intellectuelle, leurs expériences d'apprentissages passées, le regard que porte leur entourage sur eux en tant qu'élève à haut potentiel et le contexte de scolarisation spécifique en classe d'habiletés hétérogènes. Les résultats de notre revue de la littérature indiquent que les élèves HPI semblent bien avoir tendance à montrer des niveaux plus élevés de SEP et de concept de soi académique que leurs pairs présentant un niveau intellectuel moyen. Cependant, une étude menée en France se situe à contre-courant de ces résultats. De plus, l'usage de l'échelle de Harter dans de nombreuses études sur le concept de soi académique pourrait avoir induit un biais de surévaluation en faveur des élèves HPI. Ces éléments nous font émettre l'hypothèse que la tendance à présenter une perception d'efficacité scolaire plus élevée chez les HPI pourrait être davantage nuancée dans la réalité. **La tendance des élèves HPI à présenter un SEP académique plus élevé reste encore à confirmer en Communauté française de Belgique.**

A la lumière de cette revue de la littérature, nous pouvons garder, dans l'ensemble, l'essentiel des conjectures dressées dans le chapitre précédent, à savoir que les élèves HPI du secondaire attribueraient moins de valeur aux apprentissages et possèderaient un plus haut sentiment d'efficacité scolaire. Au niveau des conjectures initiales, nous disions nous attendre à ce que ces tendances soient atténuées par le parcours scolaire de réussite ou d'échec de l'élève. En ce qui concerne le SEP, cette tendance devra être confirmée, puisque les quelques études menées sur ce sujet auprès de HPI performants et sous-performants montrent des résultats inconsistants.

L'analyse de la présente littérature a encore montré que les élèves HPI fonderaient leur SEP académique sur d'autres éléments que la performance scolaire, et, dans ce contexte, les capacités intellectuelles auraient un rôle important à jouer en renforçant de manière directe les perceptions d'efficacité. Nous avons donc souligné l'intérêt d'évaluer les différents registres d'efficacité en lien avec les apprentissages scolaires, comme le sentiment de compétence intellectuelle ou le sentiment d'efficacité pour l'autorégulation des apprentissages. En effet, nous pensons qu'un jeune à haut potentiel intellectuel en échec scolaire peut croire en ses compétences intellectuelles et par exemple « *se sentir capable de comprendre les idées développées en cours* »²⁰ ; mais il peut ne pas se sentir capable de réaliser l'étude nécessaire pour réussir l'examen.

Nous avons consacré la dernière partie de ce chapitre aux représentations relatives à la performance scolaire. Capacités intellectuelles, effort et performance

²⁰ Question évaluant le sentiment d'efficacité personnelle utilisée par Dupeyrat (2000) et Pintrich et De Groot (1990)

sont toutes trois mobilisées lorsque l'élève doit expliquer ses réussites ou ses échecs et lorsqu'il doit inférer ses compétences scolaires. L'importance des capacités intellectuelles dans le fondement du SEP académique chez les élèves HPI soulève la question de la place que peut prendre l'effort dans leurs processus inférentiels. Par ailleurs, nous pensons que les élèves HPI auraient plus que les autres tendance à se représenter l'idée selon laquelle, lorsque l'on est intelligent il n'est quasiment pas nécessaire de faire des efforts pour réussir à l'école. Les élèves qui entretiennent ce type de représentation pourraient développer un sentiment d'imposture lorsque la réalité scolaire ne colle plus à cette croyance. Ceux-ci pourraient alors avoir recours à deux types de stratégies : l'auto sabotage comme la procrastination et le manque de travail ou, au contraire, le perfectionnisme traduit dans le travail acharné.

Conclusions de la partie théorique

Conclusions de la partie théorique

Capacités intellectuelles, motivation et performance scolaire sont des éléments clefs d'une équation fondamentale sur laquelle bon nombre de théoriciens et de chercheurs se sont penchés. Cette équation occupe les théoriciens de la motivation depuis des dizaines d'années déjà. La population des élèves à haut potentiel intellectuel mobilise et questionne tout particulièrement la dynamique entre ces divers éléments.

Le modèle synthétique du haut potentiel intellectuel développé dans le premier chapitre théorique a permis de situer le HPI dans une perspective développementale et écosystémique. La performance scolaire est comprise dans ce modèle en tant que domaine de réalisation possible où les capacités intellectuelles peuvent s'actualiser. Le modèle souligne le caractère non-automatique du lien entre capacités intellectuelles et réalisation scolaire. La motivation apparaît être un composant incontournable pour explorer la fluctuation de la force de ce lien. Si l'on s'intéresse directement à ce composant essentiel, nous pouvons nous demander si le haut potentiel intellectuel de ces élèves engendre des croyances motivationnelles qui leurs sont spécifiques.

Au niveau scolaire, les élèves HPI présentent certaines caractéristiques en lien avec leurs hautes capacités intellectuelles (grande capacité de mémorisation et rapidité du traitement de l'information). Ceux-ci varient en fonction du niveau scolaire où ils se situent. Il semble d'ailleurs qu'avec l'entrée dans l'adolescence et le changement de contexte scolaire, le lien entre HPI et performance scolaire soit particulièrement remis en question par les échecs scolaires de certains de ces élèves.

Le paradigme social cognitif, développé dans le second chapitre, considère la motivation selon les mêmes traits fondamentaux que le HPI au sein du MSHPI. Il pointe sa nature développementale, dynamique et nécessairement contextualisée. Un apport majeur de ce paradigme est la vision selon laquelle ce ne sont pas tant les comportements, le contexte scolaire ou encore les caractéristiques individuelles de l'élève qui importent, mais la vision qu'il en a. C'est le traitement cognitif de ces divers éléments qui influent sur les croyances motivationnelles de l'élève.

L'intérêt du concept de valeur issu du modèle de *l'expectancy-value* de Eccles et Wigfield (2002) est qu'il permet de répondre à la question de savoir pourquoi les élèves choisissent de s'engager dans une tâche et poursuive cet engagement dans des processus d'autorégulation des apprentissages. La manière dont les élèves donnent du sens aux apprentissages est également en lien avec leur niveau de réalisation scolaire. Les facettes d'intérêt, d'utilité, d'importance et de coût perçu permettent d'évaluer de manière nuancée les différentes raisons qu'a l'élève de s'investir dans les apprentissages scolaires.

Le sentiment d'efficacité personnelle scolaire développé par Bandura (1997, 2007) est un autre facteur incontournable se trouvant en amont de la performance scolaire. En effet, la manière dont l'élève pense avoir les ressources nécessaires pour s'acquitter avec succès des tâches demandées dans les apprentissages semblerait être plus décisive que les ressources qu'il possède réellement. Bandura a par ailleurs bien décrit et étudié la manière dont le SEP pouvait se développer à partir de quatre sources distinctes : l'expérience de maîtrise, les expériences vicariantes, la persuasion verbale et les états physiologiques et émotionnels. Au niveau des expériences de maîtrise, Bandura souligne que l'impact interprétatif de la performance sur le sentiment d'efficacité personnelle dépend de l'interprétation qu'en fait l'élève. Nous avons également vu que la manière du sujet d'expliquer ses performances (Weiner, 1974, 2005) ainsi que ses représentations relatives à la nature des compétences impliquées dans la réalisation scolaire (Dweck, 2010; Jagacinski & Nicholls, 1987; Kamins & Dweck, 1999; Mueller & Dweck, 1998; Nicholls, 1984; Nicholls et al., 1986) avaient aussi un impact sur ses croyances motivationnelles.

L'objectif de notre travail est d'identifier en quoi les hautes capacités intellectuelles des jeunes concernés peuvent engendrer certaines croyances motivationnelles spécifiques. Fort des indications soutenues par ces référents théoriques nous avons donc émis des hypothèses relatives aux croyances motivationnelles entretenues chez les élèves HPI que nous avons confrontées dans le troisième chapitre aux études menées avec cette population.

Le premier constat de la revue de la littérature sur le sujet chez les élèves HPI est l'intérêt d'évaluer les croyances motivationnelles dans un contexte de scolarisation en classe ordinaire tel qu'en Communauté française de Belgique. En effet, très peu d'études ont été menées dans ce type de contexte. Le second constat, concerne la valeur attribuée aux apprentissages qui, malgré son intérêt souligné par divers auteurs, n'a pas, à notre connaissance, été encore étudiée chez les élèves HPI.

En ce qui concerne les hypothèses que nous avons émises à l'issue du second chapitre, la majorité d'entre-elles semble être appuyée au niveau empirique ou n'a pas fait l'objet d'étude spécifique. Nous nous attendons à retrouver un sentiment d'efficacité personnelle plus élevé chez les élèves HPI mais aussi une tendance à moins valoriser les apprentissages scolaires. Nous nous attendons également à ce que le niveau de réalisation vienne moduler ces diverses croyances dressant ainsi différents profils dans la population de ces élèves. Ces profils seront utiles pour mieux comprendre les différences entre les élèves qui réussissent et ceux qui rencontrent des échecs au niveau scolaire.

Les capacités intellectuelles revêteraient une place importante pour expliquer le niveau plus élevé de perception d'efficacité académique des élèves HPI. Or la compétence ciblée par la croyance d'efficacité regroupe diverses sous-habiletés (cognitives et non-cognitives) nécessaires à la réalisation de l'activité concernée. Il nous semblait important de les déplier pour les évaluer. Si les élèves HPI se sentent

plus confiant pour réussir à l'école, qu'en est-il de leur perception de compétence intellectuelle ? Mais aussi, comment se sentent-ils capables de réguler les divers apprentissages auxquels ils doivent faire face ?

L'importance du traitement interprétatif dans le fondement du SEP nous pousse à investiguer ce qui permet, au-delà de l'effet des capacités intellectuelles, de renforcer le SEP des élèves HPI. Dans ce processus interprétatif, nous pensons qu'une représentation relative à la performance scolaire pourrait être particulièrement présente chez ces élèves. Nous pensons que la facilité perçue dans les apprentissages précoces pourrait induire et renforcer l'idée que la performance scolaire est essentiellement représentative des capacités intellectuelles et qu'il est donc possible de réussir à l'école sans travailler lorsque l'on est très intelligent. La fréquence de cette représentation chez les élèves HPI ainsi que ses conséquences pour leur scolarité et leur perception de soi seront donc étudiées dans la partie empirique.

Dans le secondaire, les élèves HPI semblent particulièrement mobiliser et questionner la dimension motivationnelle mais aussi les représentations qu'ils se font du lien entre capacités intellectuelles, motivation/effort et performance scolaire. Grâce à l'approche sociale cognitive de la motivation, la partie empirique de cette thèse tentera d'éclaircir la présence et l'articulation des représentations et des croyances motivationnelles chez les adolescents HPI scolarisés en classe ordinaire.

Partie empirique

Introduction de la partie empirique

Introduction de la partie empirique

La partie empirique de ce document est composée de quatre études exploratoires. Trois d'entre elles utilisent une méthodologie de nature corrélacionnelle et quantitative. Une quatrième a été conçue selon une approche méthodologique qualitative.

Les chapitres 1, 2 et 3 étudient spécifiquement les croyances motivationnelles des élèves HPI dans le secondaire.

Le premier chapitre est une étude menée a posteriori avec des jeunes adultes sur leur scolarité secondaire. Les croyances motivationnelles de 96 jeunes adultes (dont 39 HPI) y sont investiguées. Les différentes facettes de la valeur perçue sont explorées ainsi que leur SEP académique et ses sources.

Le second chapitre se centre sur le SEP académique et utilise une méthodologie qualitative. Cette méthodologie a été privilégiée afin d'approcher la singularité et la complexité des représentations mobilisées dans l'évaluation du sentiment d'efficacité personnelle. L'analyse thématique des entretiens de 32 jeunes adultes (16 HPI et 16 non-HPI) y est réalisée. L'essentiel de cette population a également participé à l'étude 2. Nos questions de recherche s'articulent autour de deux points. Le premier s'attache à relever les différentes perceptions des compétences nécessaires pour réussir scolairement et le second vise à examiner les inférences réalisées par les jeunes pour justifier ces différentes perceptions.

La troisième étude présentée dans le chapitre 3 vise d'abord à confirmer les résultats de la première étude sur les croyances motivationnelles des élèves HPI. Le second objectif de cette étude est d'élargir l'investigation du SEP académique à d'autres perceptions de compétences et d'identifier la présence de certaines représentations relatives à la performance scolaire. Les résultats concernent les réponses de 380 adolescents scolarisés dans le secondaire (138 HPI et 242 élèves contrôle).

Le chapitre 4 clôture la partie empirique avec une étude portant sur le perfectionnisme et la procrastination. L'objectif de cette dernière étude est d'élargir l'exploration des caractéristiques individuelles en lien avec les apprentissages en s'attachant à des traits plus stables que les croyances motivationnelles. Cette étude concerne des données qui ont été récoltées lors du même échantillonnage que l'étude 3.

Chapitre 1

Motivation among intellectually gifted students in secondary education

Cuche Catherine*, Grégoire Jacques *, Taverne Cédric**,

*Department of psychology, Université catholique de Louvain, Belgium

**Institut de Statistique, Biostatistique et Sciences Actuarielles, Plateforme technologique de Support en Méthodologie et Calcul Statistique, Université catholique de Louvain, Belgium

The present study examined to which extent motivational characteristics could be associated to intellectually gifted students. A sample of 96 young adults who completed Belgian secondary education was investigated using a retrospective approach. Results based on the Wechsler Intelligence scale identified 3 groups of ability: gifted (n=39); limit (n=21); nongifted (n=36). All the gifted students were enrolled in mixed-ability classes. Students gave self-reports on values, academic self-efficacy and sources of self-efficacy.

First, results based on ability groups (gifted versus nongifted) showed that gifted students presented lower intrinsic and utility values and reported higher academic self-efficacy and social persuasion than nongifted students. Secondly, in a continuous ability approach, higher IQ tended to be associated with higher self-efficacy and lower interest in academic tasks. In light of these findings, we discuss motivational specificities among intellectually gifted students and their implications in the educational context.

Motivation among intellectually gifted students in secondary education

1. Introduction

Many studies have shown that the level of ability is insubstantial in explaining talent or school achievement (e.g.: Pintrich, Cross, Kozma, & McKeachie, 1986; Steinmayr & Spinath, 2009; Sternberg & Kaufman, 1998). Then, even if there are debates on the role of motivation in defining giftedness, survey of theory-based models of giftedness shows that motivation always plays an essential role. Motivation can be considered as a catalyst or moderator, capable of exerting both positive and negative influences in transforming gifts into talents (Gagné, 2010; Heller, Perleth, & Lim, 2005). Motivation is one of several criteria in identifying giftedness (Renzulli, Sternberg, & Davidson, 2005), or even, a specific giftedness in itself (Gottfried & Gottfried, 2004). These results are central in understanding gifted underachievement.

One of the most important and long standing views on general motivation is the expectancy-value theory of Eccles and her collaborators (Eccles et al., 1983; Eccles & Wigfield, 2002; Wigfield, 1994; Wigfield & Eccles, 2000). This model is based on the influence of these two groups of variables on students' performance, persistence and choice of task. A substantial number of researchers have focused on the expectancy component and this has led to a proliferation of related constructs such as self-efficacy beliefs in literature (Bandura, 1989, 1997, 2007). Bandura defines self-efficacy as individuals' confidence in their ability to organize and execute a given course of action to solve a problem or accomplish a task. For Eccles and Wigfield (2002), self-efficacy and expectancy are closely related. Bandura's framework theory is particularly useful as it hypothesizes on how self-efficacy beliefs are created and developed. Bandura (1997, 2007) suggests that self-efficacy beliefs are constructed from four sources of student interpretations. The most powerful is the mastery experience which is the manner in which students interpret the results of their own previous achievements. Social modeling or the vicarious experience of observing others in gauging their capabilities in relation to the performance of others, serves as a second source of self-efficacy. Another source is the verbal and social persuasions that students receive from parents, teachers, and peers. Finally, there are emotional and physiological states such as anxiety, stress, fatigue, and mood.

While the self-efficacy concept provides powerful explanations of individuals' performance on different achievement tasks, values explain why individuals engage or disengage in these tasks. This conception is particularly suitable for gifted students who may be convinced of their ability to achieve a given task, but may have

no reason to engage in it, for example because of lack of interest. Eccles and Wigfield (2002) have outlined four components of task-value. Attainment value is the importance of doing well on a task. Intrinsic value corresponds to the inherent enjoyment or pleasure one gets from performing the task or the subjective interest the individual has in the subject. Utility value is determined by how well a task relates to current and future goals, such as career goals. Finally, cost refers to the perceived negative aspects of engaging in the task. The first three components positively affect the value of a task while the fourth one has a negative impact.

On the contrary of perceived competence, there has been a little research on self-efficacy with gifted children. The general findings of self-concept studies show that gifted students tend to present high self-efficacy perceptions (Ewers & Wood, 1993; Pajares, 1996; Zimmerman & Martinez-Pons, 1990) and high perceived competence (eg. Dai, Moon, & Feldhusen, 1998; Hoge & Renzulli, 1993; Vallerand, Gagné, Senécal, & Pelletier, 1994) concerning academic tasks even if they are not high achievers (e.g Cho, Ahn, Han, & Park, 2008; McCoach & Siegle, 2003). Other results have shown that IQ and other cognitive ability tests contribute significantly to gifted students' perceived competence and self-efficacy even when achievement scores are partialled out (Davis & Connell, 1985; Pajares, 1996). These set of arguments lead us to agree with Dai and al. (1998) that information other than school performance could play an additional role in how students perceive their academic skills.

As far as we know, there has been no research focused specifically on gifted student's value beliefs.

Intrinsic value could be linked with intrinsic interest results which is a motivational variable widely studied in this field (Friedman-Nimz & Skyba, 2009).

Findings on interest motivation show inconsistent results. While some studies reveal that gifted students report higher interest motivation than their peers of average ability (e.g.: Goldberg & Cornell, 1998; A.E. Gottfried & A.W. Gottfried, 1996; Olszewski-Kubilius, Kulieke, and Krasney, 1988 ; Vallerand & al., 1994), others show no correlation (e.g.: Aspinwall & Taylor, 1992; Gagné & St Père, 2001; Spence, Pred, & Helmreich, 1989), or even a negative correlation between these two concepts (Wong & Csikszentmihalyi, 1991). However, the majority of studies reporting differences on intrinsic motivation have focused only on primary populations. These contradictory results may therefore explain the differences observed between primary and secondary contexts. This can also be explained by the fact that giftedness often refers to high ability and/or high achievement. This confusion is highly characteristic in this field (Lens & Rand, 2000) and is problematic in the field of motivational investigation. Many differences can be attributed to the superior cognitive abilities of these students as well as to their academic talent (Gagné & St Père, 2001).

Research findings support the theory that motivational-related constructs are not inherent components of giftedness (e.g.: Goldberg & Cornell, 1998b; A.E. Gottfried & A.W. Gottfried, 1996; Schick & Phillipson, 2009) and interact with students' contexts. Indeed, motivation depends on how one is schooled. Higher self-concepts are reported when gifted students are placed in mixed-ability or heterogeneous group classes or schools (Marsh, Chessor, Craven, & Roche, 1995). Schick and Phillipson (2009) claim that homogeneous environments promote autonomy which fosters perceived competence and increases intrinsic motivation.

Due to heterogeneous classes schooling, learning rhythm is not suited to them and may decrease their interest (see Csikszentmihalyi's (1991) concept of flow or zone of proximal development in Vygotsky's (1978) theory).

In Belgium, no special homogeneous schools exist for gifted or talented students. They attend regular mixed-ability classes where intellectual abilities as well as levels of school attainment are heterogeneous. As a result, it is necessary to conduct a study on motivational characteristics among gifted students in this school context. Based on the findings reported above, we have formulated the following hypotheses:

1. Gifted students are not likely to show higher interest in learning. On the contrary, we postulate that they will show less interest as a result of their schooling within heterogeneous groups.
2. Consistent with what has been reported in literature, we expect to find an academic self-efficacy that is higher among the gifted population.

2. Method

2.1 Sample and Procedure

96 young adults participated in the study (mean age of 22.5 years old, SD=2.41). Given the education context, a key challenge was in obtaining a sample representing the population of intellectually gifted secondary school students. As in several European countries, Belgium does not have schools for intellectually gifted students. As a consequence, researchers can only gain access to those children who have been identified due to difficulties encountered, or those who are members of gifted associations. Those who have encountered no problems therefore remain unidentified. It is for this reason that participants were enrolled using two different channels:

(a) 51 were contacted through a specialized service which identifies and offers help to gifted children. We contacted all people who had passed a Wechsler scale (WISC III or WAIS III) there a few years ago and who had completed their secondary education.

(b) 52 were enrolled on the university campus and took the Wechsler adult intelligence test III. After a first call on the web campus to identify students who had

successfully completed their secondary education without difficulty, we contacted those who had at least one of these features: had been identified as intellectually gifted, had an intellectually gifted relative, had skipped one grade, had learned to read before elementary school.

The level of ability was determined by the total IQ (Mean= 121.75 SD= 13.27). Based on the IQ test results, three groups were formed (see Table 1). We chose two IQ limits for labeling gifted and nongifted students based on their confidence intervals at 90% (see Wechsler, 2000). These do not overlap in order to increase the probability of having two differentiated groups. The limit group is comprised of individuals between these two limits.

Two groups were differentiated to identify the level of achievement: a success group and a failure group. Individuals in the success group had never repeated while those in the failure group had repeated at least one year.

Composition of success groups and failure groups are similar concerning sex's and parental education level's ratios. We combined indicator of educational background based on participants mother's and father's highest educational level. Success groups are composed equally of middle and high parental education. There is an equal balance between gender too. In failure groups, there are more participants with high parental education (one third for middle education level and two third for the high) and more boys (around 90%).

Table 1 Number of subjects by the level of intellectual ability and achievement

Ability	Achievement	Success	Failure	Total (col. %)
Gifted	N	24	15	39
IQ above 126	Row%	61.5	38.5	40.6
Limit	N	13	8	21
IQ 117-126	Row%	61.9	38.1	21.9
Nongifted	N	22	14	36
IQ below 117	Row%	61.1	38.9	37.5
Total	N	62	41	96
	Row%	60.2	39.8	100

2.2 Measures

The students responded to a self-report questionnaire. All items on the questionnaire were rated on 5-point Likert-type scale (1= strongly disagree to 5= strongly agree) and were relative to general academic tasks in secondary school. For this posteriori study, the verbal tense of sentences in each questionnaire was transformed into the past tense.

2.2.1 Academic self-efficacy

Academic self-efficacy construct was assessed using 4 items inspired by Pintrich and De Groot (1990) and previously validated by Neuville (2004). The Cronbach alpha was equal to .75. One of these four items is “I thought I would succeed in the different courses”.

2.2.2 Sources of Self-efficacy

The different items were adapted from Usher and Pajares (2008) review on sources of self-efficacy in school. We assessed three sources of self-efficacy beliefs: mastery experience (6 items, “I have always performed well in school assignments”), vicarious experience with peers (6 items, “Students similar to me passed their exams well”) and with adults (4 items, “People I admire were good at academic work”) and verbal persuasion (5 items, “My classmates used to say that I understand everything taught in class”). We differentiated peers and adults’ vicarious experiences because these two sources have different influences on students depending on the developmental stage (Usher & Pajares, 2008). Physiological state was not included in this study because this source is difficult to assess with a posteriori study or with general academic self-efficacy. The Cronbach alpha ranged from .71 to .80.

2.2.3 Values

The questionnaire contained 21 items relative to the value attributed to academic tasks. They were related to the following constructs: pleasure and interest in the task (7 items), perceived importance (6 items) and perceived usefulness (4 items), amount of effort (4 items). Their Cronbach alpha ranged from .78 to .90. Some of the items included were “I took a great interest in course content”, “I thought it would be useful to learn the subjects taught in school.”, “Getting good grades was important to me”, “I often wondered if the time and energy I spent on courses was worthwhile”. The different items were primarily adapted from the study carried out by Eccles and Wigfield (1995) and validated by Neuville (2004).

3. Results

Quantitative data were analyzed in two ways. First, according to a categorical perspective, a multivariate test and a descriptive discriminant analyses (DDA) were conducted to distinguish gifted and nongifted groups on the nine motivational variables. Second, in a continuous perspective of intellectual ability, we conducted a regression analysis to determine if motivational variables could be associated to the level of youth ability.

3.1 Categorical approach of ability

We conducted first a multivariate test to determine group differences across our motivational variables simultaneously. Multivariate tests showed principal effects of school achievement [$F(9,63) 6,02, p=0,000, \eta^2_{\text{partiel}}=0,462$] and ability [$F(9,63) 2,23, p=0,031, \eta^2_{\text{partiel}}=0,242$]. No interaction effect was found between these two variables [$F(9,63) 1,73, p=0,328, \eta^2_{\text{partiel}}=0,144$].

MANOVA was followed up by a descriptive discriminant analysis (DDA) to determine in which manner gifted ($N=39$) and nongifted ($N=36$) groups differ in terms of their motivational profile. We conducted an analysis with all our motivational-related variables. The factorial axis significantly differentiated the two distinct ability groups ($\lambda=.767, \chi^2=18.191, \text{ddl}=9, p=.033$).

The data met the criteria provided in Sherry (2006) concerning the assumptions of the DDA; the variance inflation factor (VIF) between 1.43 and 3.18 confirmed that there was no problem of multicollinearity. The motivational variables also met the multivariate normality assumption regarding the Mahalanobis distance criterion (From 75 individuals, 5 - less than 5% - had a Mahalanobis distance that exceeded the 95% quantile of the chi-squared distribution; $\chi^2_{9\text{ddl}}(95\%)=16.92$).

The homogeneity of variance assumption was met as noted by Box's M test ($F(45, 172268.831)= 1.283, p=.100$) indicating that covariance matrices could be pooled for this analysis. Finally, the four other assumptions of the DDA were trivial in this case.

The factorial discriminant axis had an Eigenvalue of .304 and a canonical correlation of .483 that correspond to an effect size of 23,33%. It had a statistically significant discriminant power with $p < 0.01$.

Table 2. Standardized discriminant function and structure coefficients for the three ability groups on factorial axis 1

Motivational variables	Coefficient	Correlation r
Intrinsic value	-0,960	-0,403*
Attainment value	-0,232	-0,114
Utility value	-0,132	-0,311*
Social Modeling: adults	-0,029	-0,039
Social Modeling: peers	0,019	-0,096
Mastery Experience	0,270	0,149
Cost value	0,178	0,015
Self-Efficacy	0,500	0,574*
Social Persuasion	0,560	0,391*

*Level of significance for Pearson's correlations using sample size $n=75$ is $|\cdot| \geq 0.227$

Standardized discriminant function coefficients and structure coefficients were examined to determine what variables contributed to group differences (Table 2). Self-efficacy followed by intrinsic values and social persuasion and to some extent utility values were responsible for group differences. Intrinsic and utility values, self-efficacy and social persuasion were significantly correlated with the first factorial axis. The two former variables were negatively related to the two latter variables.

Table 3. Group centroids

	Nongifted	Gifted
Axis	-0,566	0,523

Table 3 shows that that gifted students are substantially higher on the discriminant function than the other group. That underlying dimension indicates that the gifted reported more self-efficacy beliefs and social persuasion, and less intrinsic and utility values than the nongifted group.

Table 4: Means and standard deviations for gifted and nongifted students on Motivational related variables

Motivational variables	Gifted M(SD)	Nongifted M(SD)
Intrinsic value	2,65 (.89)	3.01 (.79)
Attainment value	3.18 (1.05)	3,31 (1.05)
Utility value	2.84 (.87)	3.14 (.90)
Cost value	3.56 (.99)	3.54 (.91)
Self-Efficacy	4.43 (.55)	4.09 (.54)
Mastery Experience	3.60 (.91)	3.46 (.75)
Social Persuasion	4.14 (.75)	3.82 (.76)
Social Modeling: adults	3.43 (.78)	3.46 (.88)
Social Modeling: peers	3.04 (.63)	3.11 (.71)

3.2 Continuum approach of ability: regression analysis

A regression was estimated to establish the variables that best predict the total IQ. All students were gathered in this analysis, including those belonging to limit ability group. A stepwise selection procedure was used to select the variables. Only

self-efficacy and intrinsic values were retained by the model which showed a significant relationship with the IQ: $F(2,93) = 661$, $p < .01$ and $R^2 = .13$ (13% of variance explained). Note that the assumptions of regression are met. Higher IQ tended to be associated with higher self-efficacy and lower interest in academic tasks. These results are consistent with our two main hypotheses.

Table 5. Summary of stepwise regression analyses for variables predicting IQ (N=96)

Predictor	B	SEB	$\hat{\beta}$	VIF
Self-efficacy	7,68	2,27	.35**	1.01
Intrinsic value	-3,65	1,51	-.25*	1.01
Constant	99,43	9,33		1

Note: B = unstandardized regression coefficient, SE = standard error of the regression coefficient, β = standardized regression coefficient, VIF = Variance Inflation Factor.

* $p < .01$, ** $p < .001$

4. Discussion

Our analyses with categorical and continuous ability levels pointed out a general tendency relative to self-efficacy beliefs. Results showing that students with higher intellectual ability present higher self-efficacy beliefs are consistent with other findings reported by Friedman-Nimz and Skyba (2009) and Dai and al. (1998).

Our data with the gifted and nongifted groups showed that this may result from social persuasion. Indeed, we observed that gifted received more encouragement from others that would enhanced their confidence in their academic capabilities. Pajares (1996) argues that gifted students may foster their self-efficacy beliefs on sources other than academic attainment. Even in the event of failure, they would receive, thanks to their cognitive profile, more positive feedback on their capacity to succeed than their averagely skilled peers in the same situation.

Being identified as gifted may raise parents' and teachers' expectations and explain why they express more verbal persuasion than with average students. Dai and al. (1998) claim that this has an impact on a student's beliefs and perceptions as it is perceived as an experience of evaluation and strengthening. Moreover, in most cases, children successfully complete their primary school and mainly begin to experience failure in middle school (Peterson & Colangelo, 1996). As a result, a large majority of these students already have an image of being "a student who can succeed in school" and then receive positive feed-back from others on their academic capacity. Another explanation lies in the foundation of self-efficacy beliefs. Failures undermine self-efficacy beliefs, especially if they occur before a

sense of capacity has been firmly established (Bandura, 2007). If gifted youth have a well established confidence in their academic capabilities with great success in primary school, failures may have less impact on their beliefs.

To sum up, gifted students' beliefs were lower when they failed as nongifted one. But globally, gifted youth tended to have higher perceived self-efficacy than their peers with lower ability. This means that it is not because they could assert that were they to make the required effort, they would succeed in a course, that they would successfully pass this course. Subsequently, for gifted students, self-efficacy for self-regulated learning may be a better success predictor than academic self-efficacy.

Data with the two groups of ability also pointed out overall tendencies relative to values. McCoach and Siegle (2003) found that gifted achievers presented higher scores on goal valuations than gifted underachievers and questioned whether these differences would be the same with average ability students. Our results on values showed that a similar pattern exists between gifted and average students because there was no interaction effect between school achievement and ability. Otherwise, results showed that gifted group presented lesser intrinsic and utility values. As a consequence, all things being equal, due to their high cognitive abilities, gifted students may not need to have the same level of motivational mobilization to achieve at the same level as their average peers. As a result, educators must pay attention to these youth before they fail in school and develop a low level of motivation. Offering a mentoring program for these gifted youth could be a solution to motivate them by increasing the way they attribute attainment and even utility value to academic tasks.

Our results have pointed out overall tendencies regarding interest value which are consistent with our first hypothesis. Consistent with Wong and Csikszentmihalyi (1991), we found that in regular mixed-ability contexts, higher levels of ability were likely to be associated with lower interest on academic tasks. This conclusion supports the hypothesis that inconsistent research results on intrinsic motivation could be as a result of students' level of education. If gifted students show more intrinsic motivation in primary school than their average peers (e.g. : A.E. Gottfried & A.W. Gottfried, 1996; Vallerand, et al., 1994) this is not the case in secondary school (e.g. Aspinwall and Taylor, 1992; Gagné and St père, 2001).

Wong and Csikszentmihalyi (1991) found that at least in high school, talented students studied hard not so much because they were intrinsically motivated or happy in their work, but because they wanted to achieve certain long-term goals such as getting good grades. Moreover, as Gagné and St père (2001), these authors found that, holding ability constant, work orientation such as self-regulatory processes affected grades but not intrinsic motivation. This means that intrinsic motivation may have less impact on the way the youth study or their success in school because at this period in their life, long term goals are more important. The

same effect was well documented in general student populations, showing that across primary and secondary education a shift in motivation from intrinsic to extrinsic (Eccles & Midgley, 1990; Harter, 1981; Nicholls, 1979).

Others explanations could be found in the schooling model. An obvious one is when gifted students are enrolled in mixed-ability classes, parts of the school curriculum may be too easy for them. The lack of challenge may impact their interest in academic tasks; boredom decreases the desire to learn (Csikszentmihalyi, 1991; Vygotsky 1978). Moreover, in secondary school, even if gifted students also experience a lack of challenge, they have to engage themselves in self-regulatory processes to achieve. When people experience success too easily, they do not develop the self-regulatory skills and appreciation of sustained effort to get through challenging circumstances (Bandura, 1989). People are more motivated to engage in tasks they can do well (Lens & Rand, 2000). Consequently, failure may decrease some students' pleasure on academic tasks.

In conclusion, our results in a mixed-ability school context show that educators have to pay attention to low achievement in schools as this could hide low motivation especially for intellectually gifted students. Our conclusion supports the idea that academic intrinsic motivation and self-efficacy beliefs are not inherent components of intellectual giftedness. This is consistent with motivational theories that suggest that motivational related-concepts interact with environmental and individual features (Bandura, 1997, 2007; Eccles & Wigfield, 1995, 2002). Motivation depends on the level of intellectual ability as well as on how one is schooled and on school achievement. As a consequence, research in the field of motivation, and particularly with gifted students has to clearly take in account and describe these three features.

5. Limitations and outlook

First of all, as this is a posteriori research, young adults gave appreciations that depended largely on memory. Because of this retrospective procedure, we do not know in how far these answers were similar to answers these individuals would have given in the past. Research on students still in secondary school would be necessary to determine whether these motivational beliefs (self-efficacy, social persuasion and interest and utility values) still distinguish gifted and nongifted youth.

Our study gives us an indication of the motivational characteristics that differentiate gifted and nongifted students attending mixed-ability classes but only from a general point of view. There may be different responses depending on specific courses as we have analyzed motivational constructs relative to education in general.

Further research with adolescents in different age groups is necessary to determine whether these global differences on intrinsic values and self-efficacy beliefs are present at all school levels and eventually, within different specific

domains. More specifically, it would be interesting to analyze whether intrinsic motivation is higher at the beginning of secondary school rather than at the end. This would be in line with research that shows high intrinsic interest in gifted students in elementary school (eg. Vallerand et al. 1994; A.E. Gottfried & A.W. Gottfried, 1996).

Acknowledgements

We would like to thank Karine Saint-Germes and Barbara Ouskof for their assistance with data collection.

Chapitre 2

Approche qualitative du sentiment d'efficacité personnelle académique chez les jeunes à haut potentiel

Approche qualitative du sentiment d'efficacité personnelle académique des jeunes à haut potentiel

1. Introduction

Le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) est « *la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités* » (Bandura, 2007, p.12). Pour Bandura, l'efficacité est une compétence productrice. Ainsi, le SEP concerne ce que l'on croit pouvoir faire de ses différentes compétences dans des situations diverses. Un fonctionnement efficace nécessite donc à la fois des compétences et des croyances d'efficacité pour bien les utiliser. En milieu scolaire, cela renvoie à la conviction de l'élève d'avoir les ressources nécessaires pour s'acquitter avec succès des tâches demandées dans les apprentissages (Bouffard, 2011). Le SEP académique engage l'élève à réaliser une appréciation globale de ses différentes compétences spécifiques à chaque matière, mais aussi celles plus transversales, comme l'autorégulation des apprentissages.

Pour réaliser cette évaluation, l'élève peut s'appuyer sur quatre sources d'informations (Bandura, 2007; Usher & Pajares, 2006; Usher & Frank Pajares, 2008). La performance scolaire et, plus largement, les différentes expériences de maîtrise constituent les indicateurs d'efficacité les plus importants. C'est elles qui permettent le mieux à l'élève d'évaluer s'il peut mettre en œuvre tout ce qui est nécessaire pour réussir scolairement (Bandura, 1989, 2007). Le jeune peut également évaluer son SEP en comparant ses performances à celles des autres ou en l'inférant à partir des réalisations d'élèves qui lui sont semblables. Il s'agit des expériences vicariantes. La persuasion verbale constitue une autre source du SEP de l'élève. Les messages véhiculés de manière directe ou indirecte par son entourage sur ses compétences ou la manière de le féliciter (orienté sur les aptitudes ou sur l'effort) peuvent moduler les croyances de l'élève quant à son efficacité scolaire (Bandura, 1989, 2007; Schunk, 1984; Schunk & Rice, 1986). Enfin, la dernière source relevée par Bandura se base sur l'information somatique véhiculée par l'état émotionnel et physiologique de l'élève. Cette dimension a été bien moins souvent étudiée que les autres (B Galand, 2006) et son impact est délicat à évaluer (Ellen L. Usher & Frank Pajares, 2008).

Les théories sociales cognitives soulignent l'impact des processus cognitifs sur le développement des croyances d'efficacité (e.g. : Bandura, 2007; Eccles & Wigfield,

2002; Zimmerman, Bandura & Martinez-Pons, 1992). Même si l'expérience de maîtrise est la principale source sur laquelle le SEP repose ses fondements, ce n'est pas directement la performance scolaire qui indique à l'élève son niveau de compétence. L'impact diagnostique de la performance sur le SEP dépend en fait d'une série de mécanismes mentaux et du contexte dans lequel la réalisation se situe (Bandura, 1989, 2007). La valeur informative d'une performance sur le SEP va, par exemple, dépendre de la difficulté perçue de la tâche ou de la quantité d'effort fournie par l'élève. Capacités intellectuelles, effort et performance sont toutes trois mobilisées lorsque l'élève doit expliquer ses réussites ou ses échecs (Weiner, 1974, 1986, 2005) et lorsqu'il doit inférer ses compétences (Jagacinski & Nicholls, 1987; Nicholls, 1984; Nicholls et al., 1986).

En ce qui concerne les élèves HPI, les recherches évaluant le SEP académique auprès de jeunes d'âges variés, montrent qu'ils présentent un SEP plus élevé en math et au niveau verbal que les élèves tout-venant (Ewers & Wood, 1993; Pajares, 1996a; Zimmerman & Martinez-Pons, 1990). Par contre, une étude menée sur le SEP académique des élèves de primaire (Gresham et al., 1988) ne montrait pas de différence entre les élèves HPI et leurs pairs tout-venant. Le concept de soi académique est un concept proche du SEP (Bong & Skaalvik, 2003; Pajares, 1996b). Les études le concernant semblent aller dans le même sens que la majorité des études sur le SEP. Elles montrent qu'ils présentent un niveau plus élevé de compétence académique perçue que leurs pairs tout-venant (Chan, 1988; Hoge & Renzulli, 1993; McCoach & Siegle, 2003b; Vallerand et al., 1994; Winne et al., 1982).

Ces différences de perception de soi en faveur des élèves HPI pourraient en partie prendre leurs sources au niveau des capacités intellectuelles (Dai et al., 1998; Davis & Connell, 1985; Pajares, 1996a; Van Boxtel & Mönks, 1992). Les élèves HPI fonderaient leur SEP académique sur d'autres éléments que la performance scolaire (Dai et al., 1998). Dans ce contexte, Pajares (1996a) a montré que les capacités intellectuelles avaient un rôle important à jouer en renforçant de manière directe les perceptions d'efficacité alors que ce n'était pas le cas des notes. Si cette dynamique est opérante chez tous les jeunes HPI, le niveau de SEP académique plutôt élevé chez eux pourrait parfois masquer des perceptions de compétence plus spécifiques moins élevées. Nous pensons particulièrement aux perceptions transversales relatives à l'autorégulation des apprentissages, car l'on sait que, dans le secondaire, certains mécanismes leurs étant rattachés pourraient constituer un point de faiblesse des élèves HPI (voir rapport de recherche interuniversitaire, 2006). Il serait donc utile d'explorer les différentes perceptions de compétences impliquées pour réussir à l'école chez les élèves HPI, ainsi que le type de compétence sur lesquelles ils s'appuient pour fonder leur SEP académique. Par ailleurs, capacité intellectuelle, effort et performance sont tous trois mobilisés lorsque l'élève doit expliquer ses réussites ou ses échecs, et lorsqu'il doit inférer ses compétences scolaires. L'importance des capacités intellectuelles dans le fondement

du SEP académique chez les élèves HPI soulève alors la question de la place que peut prendre l'effort dans ces mécanismes inférentiels. Nous savons que des informations autres que la performance scolaire semblent jouer un rôle additionnel dans l'élaboration de la perception d'efficacité ou de compétence scolaire des élèves HPI (Dai et al., 1998). Il serait intéressant d'évaluer en quoi certains types d'inférences pourraient intervenir dans ce processus. Dans les processus interprétatifs qui permettent d'évaluer le SEP, nous pensons qu'une représentation relative à la performance scolaire pourrait être particulièrement présente chez les élèves HPI. La facilité perçue dans les apprentissages précoces ressentie par une partie d'entre eux pourrait induire et renforcer l'idée que la performance scolaire est essentiellement représentative des capacités intellectuelles, et qu'il est donc possible de réussir à l'école quasiment sans travailler lorsque l'on est très intelligent. Comme la capacité d'introspection est une caractéristique souvent associée au haut potentiel, une investigation qui inclut les influences de l'autoréflexion, semble particulièrement indiquée pour évaluer leur rapport à la scolarité (Burney, 2008). Afin d'approcher la singularité et la complexité des croyances et des représentations impliquées dans le sentiment d'efficacité académique, nous avons choisi une méthode d'analyse qualitative.

2. Questions de recherche

Au-delà de la vision globale donnée par notre étude quantitative dans le chapitre précédant, il s'agit ici de déplier et d'explorer les variations du SEP selon le type de domaine et de contexte, ainsi que son évolution dans le temps. Nos questions de recherches s'articulent ainsi autour de deux points. Le premier s'attache à relever les différentes perceptions des capacités nécessaires pour réussir scolairement. L'autre, examine les inférences sous-tendant ces différentes perceptions.

Nos questions sont les suivantes.

- Lorsque les élèves évoquent leur SEP académique, est-ce que certaines perceptions de compétence semblent plus prégnantes que d'autres selon leur type de profil intellectuel ?
- Les jeunes HPI ont-ils plus tendance à faire certains types d'inférence pour évaluer leur efficacité académique ?

Pour répondre à ces questions, nous avons mené une étude utilisant une méthodologie qualitative visant à faire émerger les perceptions et représentations relatives au sentiment d'efficacité personnelle académique chez des jeunes adultes sortis de l'école secondaire.

3. Méthode

L'approche qualitative est une « *stratégie de recherche utilisant diverses techniques de recueils et d'analyses qualitatives dans le but d'explicitier, en*

compréhension, un phénomène humain ou social » (Mucchielli, 2004 p. 151). Les méthodes qualitatives ont pour spécificité de s'inscrire dans le paradigme compréhensif. Blanchet et Gotman (1992) expliquent que *« ce type d'enquête est particulièrement pertinent lorsque l'on veut analyser le sens que les acteurs donnent à leurs pratiques, aux événements dont ils ont pu être témoins actifs ; lorsque l'on veut mettre en évidence les systèmes de valeurs et les repères normatifs à partir desquelles ils s'orientent et se déterminent »* (Blanchet et Gotman, 1992, p.27). Dans cette recherche, notre objectif est d'obtenir des informations sur la dynamique entre les perceptions de compétence et les mécanismes interprétatifs qui les sous-tendent. Cette méthodologie nous semblait donc particulièrement adaptée pour investiguer un processus aussi complexe que l'évaluation de ses compétences qui s'inscrit dans un réseau complexe et dynamique de représentations imbriquées et interdépendantes les unes des autres.

La théorisation de Bandura autour du SEP et de ses origines a largement eu l'occasion de démontrer sa pertinence au niveau de la recherche et de faire « ses preuves » sur le terrain. Or, la population des élèves à haut potentiel représente une population à laquelle peu de recherches se sont intéressées jusqu'à présent. Nous sommes donc en face d'une réalité complexe et encore peu explorée au niveau de la population choisie. La démarche qualitative nous a semblé toute indiquée puisqu'elle est l'outil privilégié pour donner une vision dynamique, globale et unificatrice d'un phénomène (Jodelet, 2003).

Pour finir cette introduction aux méthodes qualitatives, notons qu'elles visent essentiellement à comprendre, à détecter des comportements, des processus ou des modèles théoriques, et non à décrire systématiquement, à mesurer ou à comparer (Kaufmann, 1996). Les conclusions issues des informations ainsi recueillies ont une visée essentiellement compréhensive. L'analyse thématique n'a pas d'autres prétention que de rendre compte des témoignages et de les mettre en perspective (Paillé & Mucchielli, 2008). Il s'agit à la fois d'une des principales forces de l'analyse qualitative et d'une des limites majeures de cette méthodologie. Les informations qui auront émergé de notre analyse ne pourront être généralisées ni servir de conclusion définitive.

3.1 Procédure

La démarche qualitative peut s'apparenter à une aventure par les découvertes qu'elle autorise et parce qu'elle place le chercheur face à une réalité autre que la sienne, mais elle n'empêche pas la rigueur (Jodelet, 2003). En effet, un certain nombre d'éléments décrits par Pourtois et Desmet (2007) permet de garantir la valeur scientifique d'une procédure qualitative. La triangulation est un de ces éléments (Bardin, 2009; Pourtois & Desmet, 2007). Elle consiste à « mettre en regard des données qui sont soit obtenues par différentes techniques, soit collectées par différents chercheurs, soit recueillies auprès de groupes différents, de manière à assurer leur fiabilité, leur cohérence et leur consistance » (Jodelet, 2003, p.160).

Dans la recherche qui nous occupe, une triangulation avec d'autres chercheurs a été menée afin de mesurer la pertinence des critères de catégorisation de notre grille de codage. En outre, la manière dont le chercheur peut rendre compte du processus de recherche et décrire les différentes étapes majeures qui y ont été menées est un autre garant de cette démarche (Pourtois & Desmet, 2007). Nous avons veillé à garder des traces de toutes les questions et décisions-clefs dans l'orientation de nos analyses au sein d'un journal de bord. Afin d'augmenter la fidélité de la démarche nous avons pris soin de décrire dans ce texte de manière détaillée et précise les méthodes utilisées pour récolter et interpréter nos données.

La conception d'une prise de données qualitatives exige de traverser différentes étapes que nous allons décrire. Tout d'abord, il s'agit de sélectionner les participants, puis de poser le cadre d'émergence des contenus à analyser, et enfin de choisir et mener une procédure d'analyse. Comme cette dernière phase est particulièrement critique, nous avons relevé les points essentiels de ce processus afin de permettre au lecteur de s'approprier notre démarche.

3.2 Participants

Le recueil des données mené en 2011 concerne 32 jeunes adultes. Notre échantillonnage a été réalisé avec l'objectif d'obtenir quatre groupes de taille égale comprenant des jeunes à haut potentiel et tout-venant qui avaient été en réussite ou en échec durant leur scolarité secondaire. L'essentiel de notre population a été sélectionnée parmi les participants de l'étude quantitative et rétrospective sur la motivation scolaire décrite dans le précédent chapitre. Les jeunes de cette étude sont donc en âge d'avoir terminé leur scolarité secondaire (âge moyen= 22,9ans ; ET=2,3ans).

Dix ont été contactés grâce à la base données issue du réseau d'écoute et d'accompagnement des jeunes à haut potentiel (REAJHP²¹). Nous avons sélectionné les jeunes qui, par cet intermédiaire, avaient passé un bilan intellectuel (WISCIII ou WAISIII).

Vingt ont été enrôlés sur le campus universitaire de l'UCL et ont passé l'échelle de Wechsler pour adultes, troisième édition. Ces jeunes avaient répondu positivement à un large appel mené sur l'interface web de l'université proposant de participer à une étude sur la réussite scolaire où ils auraient l'opportunité de réaliser leur profil cognitif et d'avoir un retour de celui-ci.

Afin d'obtenir un échantillonnage comprenant des caractéristiques de réussite scolaire identiques dans les différents groupe d'étude, nous avons contacté deux

²¹ Le REAJHP a été développé dans le cadre d'une recherche-action inter-universitaire commanditée par le Ministère de l'enseignement de la Communauté Française de Belgique. Cette recherche-action a débuté en 1999 et pris fin en 2012. Le REAJHP a permis d'accompagner presque 2000 jeunes à haut potentiel et leur famille dans leurs questionnements et leurs difficultés.

personnes qui avaient été en échec durant leur parcours secondaire. Ces jeunes avaient réalisé un bilan intellectuel dans le cadre du REAJHP mais n'ont pas participé à l'enquête quantitative initiale (les sujets 24 et 32).

Sur base de leur caractéristiques intellectuelles, nous avons déterminé deux types de jeunes : le type HP qui sont les jeunes à haut potentiel intellectuel ayant un QI total supérieur ou égal à 130 ; le type NHP qui sont les jeunes tout-venant ayant un QI total inférieur ou égal à 116. Cinq sujets à haut potentiel n'avaient pas été identifiés dans le secondaire et l'ont été à la suite de notre évaluation menée avec la WAISIII (les sujets 1;2;3; 4 et 8).

Le type de réussite scolaire a été déterminé selon le nombre de redoublement durant la scolarité secondaire. Le type réussite qualifie les jeunes qui n'ont jamais redoublé et le type échec concerne les jeunes qui ont redoublé au moins une fois durant leur scolarité secondaire.

Quatre groupes ont ainsi été formés selon le type de réussite scolaire (échec/réussite) et le type de jeune (HP/NHP). Le tableau 1 résume toutes ces informations en reprenant, pour les quatre groupes, les caractéristiques de genre, le QI total moyen et la quantité d'individus selon le nombre de redoublements.

Tableau 1. Genre, QI total et nombre de redoublements selon le type de jeunes et le type d'échec

	Réussite HP	NHP	Echec HP	NHP
QI total				
Moyenne (ET)	139,4 (5,6)	113,2 (3,1)	135,4 (5,7)	102,6 (9,4)
Genre				
Garçon	4	3	6	6
Fille	4	5	2	2
Nombre redoublements				
Aucun	8	8	0	0
Un	0	0	4	4
Deux	0	0	3	3
Trois ou arrêt scolarité	0	0	1	1

Pour garantir le caractère confidentiel des propos recueillis lors de nos entretiens, nous n'avons cité ni les prénoms ni les noms des différents participants. Nous les avons identifiés par un code et un chiffre. Les codes G et F différencient les garçons et les filles, le code HP signifie que le sujet fait partie du groupe à haut potentiel intellectuel, enfin les codes E et R précisent si le jeune est en échec ou en réussite, respectivement. Le chiffre permet de différencier les individus possédant des

caractéristiques identiques au sein d'un même groupe. Ainsi, l'identifiant 18GHPE, signifie qu'il s'agit d'un garçon à haut potentiel en échec ; 13FR correspond à une fille qui n'est pas à haut potentiel et en réussite. Le tableau 2 reprend les identifiants des trente-deux participants selon les quatre groupes.

Tableau 2. Identifiant selon le type de jeunes et le type d'échec

Type de jeune	HP	Type de réussite scolaire	
		Réussite	Echec
		1FHPR ; 2FHPR ; 3GHPR ; 4GHPR ; 5FHPR ; 6FHPR ; 7GHPR ; 8GHPR	17GHPE ; 18GHPE ; 19FHPE ; 20GHPE ; 21GHPE ; 22GHPE, 23GHPE ; 24FHPE
	NHP	9GR ; 10FR ; 11GR ; 12GR ; 13FR ; 14FR ; 15FR ; 16FR	25FE ; 26FE ; 27GE ; 28GE ; 29GE ; 30GE ; 31GE ; 32GE

3.3 Entretien semi-directif et contexte d'émergence

Les informations utilisées dans cette étude ont été récoltées dans le cadre d'entretiens semi-directifs sur le thème plus large de la scolarité secondaire des participants. Nous avons construit un guide d'entretien reprenant les mêmes thématiques investiguées dans le questionnaire fermé de l'étude précédente. L'entretien semi-directif comprenait des questions visant les variables de valeur attribuée aux apprentissages, le sentiment d'efficacité personnelle ainsi que les quatre sources du sentiment d'efficacité personnelle telle que décrites par Bandura (2007).

Dans la démarche qualitative, le chercheur induit en partie les éléments qui vont émerger dans l'entretien mais aussi la manière dont ils vont émerger (Mucchielli, 2004). Cette orientation engage donc le chercheur à se percevoir et se comprendre comme partie prenante de l'interaction qui fera émerger les données. L'expérience du chercheur, sa sensibilité et ses capacités d'empathie vont être primordiales lors de la récolte de données. Nous avons donc veillé à proposer un cadre d'entretien qui soit relativement identique d'une entrevue à l'autre, tant au niveau du lieu que dans la manière de suivre le guide d'entretien et de poser des questions complémentaires.

Les différents entretiens se sont déroulés en situation de « face à face » dans le bureau du chercheur. La majorité des entretiens a été menée par le chercheur lui-même. Quatre entretiens ont été réalisés par une stagiaire en psychologie préalablement formée par le chercheur à la conduite d'entretiens de recherche. Leur durée moyenne était de 45 minutes. Pour les vingt jeunes dont le profil intellectuel a aussi été réalisé, l'entretien semi-directif a systématiquement été mené en premier lieu afin que les propos ne soient pas influencés par l'information reçue sur leur profil de capacités intellectuelles.

Les entretiens ont été enregistrés avec l'accord de chaque participant. Ils ont été introduits de manière identique. Nous avons présenté en quelques mots le chercheur ainsi que l'objet de l'étude de manière très générale. Nous leur avons dit que notre objectif était d'investiguer la motivation scolaire chez les jeunes ayant fini leur scolarité secondaire afin d'identifier quel pouvait être les sources et le frein à la réussite scolaire. De cette façon, les réponses n'étaient pas ou peu influencées par la connaissance exacte du thème. Les participants ont eu connaissance des objectifs de recherche à la fin de la rencontre.

Le format de la prise d'information sous forme d'entretiens semi-directifs a été choisi en fonction des avantages mis évidence par De Ketele et Roegiers (2009). Ce type d'entretien offre une certaine liberté d'expression qui permet de mieux refléter les représentations des personnes que des entretiens dirigés, avec l'assurance pour le chercheur que les sujets traitent des thèmes de recherche dans un temps donné.

Nous avons suivi notre guide d'entretien en essayant de laisser un maximum de place aux associations que les répondants pouvaient faire. Afin de favoriser la production d'un discours suffisant et utilisable tout en limitant l'influence de l'intervieweur dans le déroulement de l'entretien, nous avons utilisé des techniques de reformulation des propos et des relances par des « oui... » (Romelear, 2005). Cependant, nous avons laissé une certaine place aux demandes de précisions et d'approfondissement lorsque les propos n'étaient pas clairs pour le chercheur, ou pour expliciter certains contenus implicites dans les discours des répondants. L'objectif de la reformulation cité plus haut et des questions de clarification était d'assurer que nos entretiens reflétaient bien la vision des participants. En d'autres termes, ces techniques nous ont permis d'augmenter la validité interne des informations issues des entretiens.

3.4 Description de l'analyse qualitative

3.4.1 Passages retenus pour l'analyse

Par l'approche qualitative nous voulions appréhender les inférences sous-jacentes au renforcement ou à la diminution du SEP spécifique. Nous voulions avoir accès aux justifications spontanées données par les répondants, sans qu'elles aient été induites par l'orientation de nos questions. C'est pourquoi, dans le cadre de cette analyse, nous n'avons pas retenu les questions sur les origines du SEP qui étaient explicitement orientées autour des quatre sources décrites par Bandura.

Dans cette recherche nous avons donc analysé systématiquement les deux questions ouvertes suivantes de notre guide d'entretien.

- **Dans quelle mesure vous sentiez-vous capable d'apprendre (aviez-vous confiance en vous) chaque matière ?**
- **Ce sentiment a-t-il évolué durant votre scolarité secondaire, et dans quel sens ?**

Afin de compléter nos données, nous avons également introduit dans nos analyses thématiques les propos qui ont émergé dans d'autres passages de notre entretien global sur la motivation. En-dehors des deux questions sélectionnées du guide d'entretien, les passages où les répondants évoquaient leur SEP et les justifications qui leurs était associées de manière spontanée ont été incluses dans notre analyse.

3.4.2 L'analyse des entretiens et la catégorisation

La méthode que nous avons choisie est une méthode d'analyse de contenu menée selon un axe thématique. Les données ont été analysées à l'aide du logiciel NVivo9.

Le critère d'organisation de notre analyse de contenu est le thème. Le thème est « une unité de signification qui se dégage naturellement d'un texte analysé selon certains critères relatifs à la théorie qui guide la lecture » (Bardin, 2009, p.136). Il caractérise donc le type de découpage que nous avons opéré. L'enjeu pour nous était de repérer des « noyaux de sens » au niveau de l'évocation du SEP, dont la présence et la cooccurrence pourraient nous permettre de comprendre la présence de spécificités dans notre population de jeunes à haut potentiel. Pour ce faire, nous avons procédé systématiquement au repérage et au regroupement des thèmes abordés dans notre corpus d'entretiens, comme le préconise Paillé et Mucchielli (2008).

Selon Bandura (2007), les processus inférentiels construits par les personnes pour évaluer leur efficacité ne sont pas bien expliqués par l'évaluation du poids relatif qu'elles attribuent à certains facteurs précis comme c'est le cas dans les théories de l'attribution de Weiner (1986). Selon lui, ils sont mieux expliqués par la manière dont les personnes sélectionnent et intègrent les informations. Le souci transversal à notre processus de codage a donc été de pouvoir rendre compte de l'articulation spécifique chez chaque sujet des différents types de SEP et des éléments permettant leur inférence.

Une des difficultés de ce travail de thématisation tient dans le caractère circulaire des informations. Les informations relatives au SEP sont contenues dans un réseau de significations imbriquées et interdépendantes. Le choix des découpages thématiques a dû être mesuré à l'aune de la perte d'information potentielle sur le lien entretenu avec d'autres informations. Une autre difficulté a été de ne pas interpréter les propos. Par exemple, la difficulté perçue n'a pas de lien direct avec le type de SEP, comme nous l'avons vu dans notre partie théorique. Elle est modérée par le processus d'inférence qui dépend d'autres caractéristiques. Cependant, un bon nombre de jeunes, à la question relative à la manière dont ils se sentaient capables de faire face aux apprentissages, ont évoqué des difficultés sur certains aspects. Dans d'autres passages la difficulté perçue et son revers, la facilité perçue, ont aussi été évoquées. Une phase délicate du codage a été de savoir où intégrer ces passages. La facilité perçue signifie-t-elle que le ou la jeune a un niveau élevé de SEP ? Afin de ne pas réaliser des interprétations erronées, nous avons choisi de retenir uniquement

les éléments qui étaient explicitement associés à l'évaluation diagnostique du SEP. Ainsi, pour notre exemple, la perception de difficulté ou de facilité exprimée en dehors de lien explicite au SEP a été encodée dans une catégorie à part entière qui n'a pas été utilisée dans le cadre de notre présente recherche.

Pour tenir compte de ces difficultés, nous avons donc été particulièrement attentifs à rester au plus près de l'évocation des répondants. Afin d'appuyer cette démarche, nous avons travaillé selon une méthode d'élaboration ascendante, des thèmes vers les rubriques. Cette stratégie permet d'assurer une meilleure validité car l'accent est mis d'emblée sur la dénomination plutôt que sur la classification des verbatim (Paillé & Mucchielli, 2008).

Pour construire les catégories, nous avons utilisé une démarche de thématisation continue. Les catégories « sont des rubriques ou classes qui rassemblent un groupe d'éléments sous un titre générique, rassemblement effectué en raison des caractères communs de ces éléments » (Bardin, 2007, p. 150). Les thèmes ont été identifiés au fur et à mesure de la lecture des entretiens, puis regroupés et fusionnés au besoin et finalement hiérarchisés sous la forme de thèmes centraux regroupant des thèmes associés, complémentaires, opposés ou encore divergeant. Bien que prenant plus de temps, cette démarche a l'avantage de laisser la place à l'émergence d'autres catégories en fonction de la découverte des verbatim. Nos catégories terminales proviennent du regroupement progressif de catégories de généralités plus faibles. Nous avons également suivi la recommandation de Paillé et Mucchielli (2008) en retardant le plus possible le regroupement thématique plus large, afin de ne pas perdre de l'information perçue comme non pertinente en début d'analyse. Bien que nous ayons orienté au final notre regard autour du SEP, nous avons opéré l'analyse thématique initiale sur l'entièreté de chaque entretien qui contenait des informations beaucoup plus larges sur la motivation de ces jeunes.

Notre analyse a été réalisée en deux temps. À un niveau vertical, un déchiffrement thématique a été opéré sur chaque entretien. Il a fourni un premier déchiffrement des données et est venu, par la suite, étayer les données horizontales. Puis à un niveau horizontal, les thématiques des entretiens ont été comparées entre elles de façon transversale. L'analyse transversale a permis de relever les constances, les ressemblances, les régularités entre les entretiens.

L'objectif de ce double focus était de préserver, comme le dit Bardin (2009), l'équation particulière de l'individu tout en faisant une synthèse de la totalité des données verbales issues de notre échantillon.

3.4.3 Fiabilité du codage

Dans un premiers temps, nous avons soumis les catégories thématiques à un deuxième chercheur, expert dans le domaine de la motivation, afin de nous assurer de leur pertinence. Ensuite, afin de nous assurer de la fiabilité du codage, nous avons procédé à un double codage sur une partie de notre matériau. Nous avons demandé à

un troisième chercheur d'analyser les données de 10 sujets à partir de notre grille d'analyse thématique, données que nous avons ensuite confrontées à notre propre codage. Le pourcentage d'accord inter-codeur s'élève à 84%. Nous avons également calculé le Kappa de Cohen (1960) qui évalue l'accord après correction pour l'effet du hasard²². Nous obtenons une valeur de 0,83, qui s'avère être excellente selon les critères de Landis & Koch (1977). En outre, les deux chercheurs montrent bien un accord sur leur codage qui est statistiquement supérieur à la valeur qui aurait été attendue par hasard ($z=33,43$)²³. Une discussion sur les contradictions de codage a montré que la relecture de la description des catégories thématiques permettait de mettre d'accord les deux chercheurs pour la majorité des réponses divergentes. Les résultats de ce double codage indiquent donc un niveau de fiabilité élevé dudit codage et soulignent également la pertinence de nos catégories thématiques.

4. Résultats

4.1 Description des catégories

Cette section décrit et résume le contenu des thématiques abordées dans les différentes catégories. Le lecteur y trouvera seulement des exemples de verbatim permettant d'illustrer les différents thèmes. L'ensemble des verbatim des sujets pour chaque thème se trouvent en annexe 1 de cet ouvrage.

Remarquons, qu'un même extrait peut avoir été inséré dans plusieurs catégories, selon le ou les thèmes auxquels il renvoyait.

Nous avons privilégié l'usage d'extraits permettant au lecteur de contextualiser les propos des jeunes. Afin d'aider le lecteur à faire le lien entre l'extrait et le thème auquel il se réfère, nous avons mis en surbrillance les passages plus précisément concernés.

²² Nous avons utilisé la procédure décrite par Siegel (1988) aux pages 284-291 de son ouvrage.

²³ Cette valeur dépasse largement le niveau de significativité pour un alpha de 0,01 (pour le quel $z=2,32$).

Tableau 3: Liste des catégories et des sous-catégories utilisées dans l'analyse thématique

Cat. 1. Affirmation du SEP (positive ; négative ; confuse)
Cat. 1.1. Global
Cat. 1.2. Spécifique
Cat. 1.2.1. Matière
Cat. 1.2.2. Capacité intellectuelle
Cat. 1.2.3. Capacité d'étude
Cat. 1.2.4. En rapport avec l'effort
Cat. 2. Dynamique du SEP (positive ; négative ; stable positive ; stable négative)
Cat. 2.1. Stable
Cat. 2.2. Evolution
Cat. 2.2.1. Globale
Cat. 2.2.2. Spécifique
Cat. 2.3. Variable
Cat. 3. Justification du SEP
Cat.3.1. Expérience de maîtrise
Cat. 3.1.1. Résultats scolaires
Cat. 3.1.2. Difficulté/facilité perçue
Cat. 3.1.3. Rapport investissement/résultats
Cat. 3.2. Persuasion verbale
Cat. 3.3. Compétence pour l'étude
Cat. 3.4. Capacité intellectuelle
Cat. 3.5. Motivation intrinsèque
Cat. 3.6. Bien être

4.2 Catégorie 1 : affirmation du SEP académique

4.2.1 Présentation

Cette catégorie reprend toutes les unités de sens qui témoignent du SEP des élèves pour faire face aux apprentissages et réussir à l'école. Par sentiment d'efficacité personnelle, nous entendons « la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités » (Bandura, 2007, p.12).

Cette catégorie a été subdivisée en deux sous-catégories : globale et spécifique.

Le niveau global comprend tous les éléments qui faisaient référence de manière générale au sentiment d'efficacité pour faire face aux apprentissages et réussir scolairement, ou les cas où le répondant faisait référence au SEP de manière globale en dehors de l'une ou l'autre matière. Bandura (2007) souligne que les performances complexes, comme la performance scolaire, dépendent de nombreux facteurs liés aux caractéristiques de la personne, de la tâche et du contexte. Elles sont contrôlées en grande partie par des sous-aptitudes cognitives et autorégulatrices.

Ainsi, le niveau spécifique, concerne quatre types de perception d'efficacité plus circonscrite. Il peut s'agir de perception d'efficacité liée à une matière scolaire en particulier ou pour l'étude, qui concerne donc une perception d'efficacité plus transversale. Il peut encore s'agir de perception de capacités intellectuelles. Cette dernière catégorie comprend les unités de sens en lien avec les perceptions de capacités intellectuelles globales ou plus spécifiques (mémoire et raisonnement logique). La dernière catégorie du niveau spécifique concerne les perceptions d'efficacité qui sont en rapport avec l'effort. Nous avons inséré dans cette catégorie les thèmes évoquant un SEP conditionnel à l'effort et les perceptions spécifiques de pouvoir réussir avec peu, voire sans étude.

4.2.2 Contenu du matériau récolté

1. Perceptions positives

Les HP et non HP en réussite évoquent quasi tous avoir eu un **SEP global positif**.

1FHPR : « Je me sentais capable pour tout sauf pour les sciences. Les langues je savais que j'avais vraiment des facilités. Les maths ça allait très bien. Le français aussi ».

3GHPR : (Par rapport aux apprentissages) « J'ai toujours été très confiant parce que je savais très bien que j'allais réussir ».

10FR : « Je me sentais capable de les apprendre toutes, c'est vrai que je ne me suis jamais sentie incapable pour une matière, au contraire ».

16FR : « Boh, j'ai jamais douté de moi à ce niveau-là, du fait d'être capable d'apprendre une matière, je ne me suis jamais dit « j'y arriverai ».

pas », « c'est trop dur pour moi ». Je ne m'en rappelle pas du moins (rires)».

Une fille HP en réussite évoque un **SEP positif dans une matière** plus particulièrement.

2FHPR : « Il paraît que j'ai une perception très intuitive des maths, je ne suis pas un génie en maths mais j'ai quand même la bosse des maths. Et à un moment ça devenait gai, je me rappelle les équations avec des nombres inconnus. J'avais l'impression d'étudier et j'avais compris le truc et du coup ça devenait comme un Rubik's cube. Comme je réussissais, ça devenait chouette, parce que j'étais sûre que l'effort donnerait des fruits ».

Indifféremment de leur profil intellectuel, les jeunes des groupes en échec évoquent également un **SEP global positif**, mais seulement pour la moitié d'entre eux.

21GHPE: « A part pour le néerlandais, j'ai toujours eu le sentiment que je pouvais tout apprendre sans problème ».

25FE: « Je pense que tout allait vraiment, au niveau de l'apprentissage, sauf les cours comme maths et tout ça comme on a dit, mais sinon dans l'ensemble, ça allait ».

Les jeunes en échec, contrairement aux groupes en réussite, évoquent un **SEP positif qu'ils mettent en rapport avec l'effort**. Certains jeunes du groupe à haut potentiel et contrôle disent qu'ils se sentaient capables de faire face aux apprentissages, mais de manière conditionnelle à l'effort qu'ils pouvaient y engager.

18GHPE: « ... L'apprentissage n'est pas un problème. Si j'y mets un peu d'effort, je suis bon en tout ».

19FHPE: « Les capacités je les avais déjà, c'est juste le fait d'y travailler activement ou pas en fait ».

31GE: « J'ai toujours eu confiance en me disant si je bosse je peux le faire. Le problème c'est que entre « si je bosse je peux le faire » et « je vais bosser, là maintenant je bosse »... c'est surtout le « je suis entrain de bosser », ça c'est quelque chose qui n'est jamais arrivé ».

32GE: « ...Oui j'en étais capable mais je n'en avais pas envie ». (Est-ce qu'on peut dire que vous vous sentiez plutôt capable de faire face aux différents apprentissages ?) « Oui, bien sûr. J'aurais pu mais, à vrai dire, ma motivation n'y était pas ».

Trois jeunes HP et un jeune du groupe contrôle évoquent un SEP en lien avec l'effort en affirmant avoir eu un **SEP positif pour réussir sans ou presque sans travailler**.

21GHPE: « En primaire j'avais 90% de moyenne sans travailler. J'allais à l'école, j'écoutais un peu et je ne faisais rien. Et, en rénovée, je suis

descendu à 80% mais je n'étudiais pas plus, je ne travaillais pas plus. Et donc comme j'avais des points sans travailler alors que je voyais les autres qui travaillaient beaucoup, je me suis donc dit que j'avais beaucoup de facilité pour apprendre et que je pouvais apprendre n'importe quoi».

20GHPE: « Je ne saurais pas trop dire. **Disons que je me suis toujours dit, voilà un peu naïvement que j'allais réussir.** Sinon ben oui, ça passera quoi. Je ne vois pas pourquoi ça ne passerait pas. » (Pourquoi vous dites naïvement ?) « Parce que finalement il a quand même fallu que je travaille un peu pour y arriver. Donc, si je n'avais pas au moins travaillé un peu, ben j'y serais pas arrivé » [...] (Donc être naïf c'est croire que l'on peut réussir sans rien faire ?) « Dans mon cas oui. » (Vous pensiez que vous pourriez réussir les 6 ans jusqu'à la rétho sans rien faire ?) « Oui, ben quelque part, mes parents m'ayant toujours dit que j'étais capable, **je me suis un peu dit « je suis capable sans rien faire ».** Je suis capable, ben oui, si je suis capable on va me donner les points. Mais les profs ils ne donnent pas les points, il faut les obtenir ».

18GHPE: « ...**Je me sentais capable de réussir sans faire trop d'effort** parce que c'est de la mémoire à court ou à moyen terme, pas forcément à long terme. Donc ça, ça allait. Le simple fait d'avoir, même pas à devoir écouter au cours, mais le simple fait d'avoir participé au cours, d'avoir été présent dans la pièce, me permettait déjà d'avoir... en mémoire suffisamment d'éléments pour dire de réussir l'année. Tant et si bien que parfois à certaines sessions je me retrouvais à l'école en me disant que je me suis trompé à l'examen, j'étais venu à un examen d'histoire et au final on a un examen de physique. Sur le coup j'arrivais un peu amusé. Bon tant pis. Pas stressé pour autant. Et au final j'ai quand même fait la meilleure note de la classe à cet examen. **Donc je me disais oui bon... Ce n'était pas, nécessaire d'étudier».**

31GE: « La confiance a toujours été là. Toujours. C'était un des gros problèmes aussi. **Je pouvais arriver en examen en ayant juste relu l'examen et en me disant « oui je vais réussir ».** On sait tout à fait qu'on peut le faire, on peut y croire. Et ça c'était... Alors je ne sais pas si inconsciemment je savais que j'allais rater. Ça je n'en ai aucune idée. Mais j'arrivais à l'examen, je me souviens des sessions d'examen ou j'avais relu trois fois le cours, j'arrivais à l'examen complètement zen, aucun stress. C'est ce qui a motivé mes parents sur ma réussite par rapport à l'année dernière, c'est que je commençais à stresser. Je pense qu'à partir du moment où on n'a pas étudié, on n'a pas de stress. Donc je ne me stressais pas du tout, j'étais totalement en confiance en moi, je pouvais le faire ».

2. Perceptions négatives

En ce qui concerne les jeunes HP en réussite, aucun n'évoque un SEP global négatif. Par contre, six d'entre eux relèvent certains aspects plus circonscrits négativement.

Deux d'entre eux expriment une **perception négative en lien avec une matière scolaire en particulier**.

*1FHPR : « Mais sciences, je ne sais pas pourquoi, ça a toujours un peu bloqué. Enfin bloqué, ce n'était pas catastrophique, mais le seul échec de toutes mes humanités c'était en bio, en rétho. Je n'aimais pas, **je ne comprenais pas bien la chimie et tout, ça me semblait vraiment compliqué**. Les sciences, je savais que je devais bosser beaucoup plus pour une interro de sciences. » (Elle dit qu'elle avait toujours environ 70% en sciences. En général elle était la meilleure de classe sauf en sciences. Mais les deux dernières années elle était parmi les meilleurs parce que le niveau était vraiment bas). **« Par comparaison j'étais la meilleure mais en soi je n'étais pas forte ».***

*7GHPR : « le latin j'aimais bien **mais j'étais nul en grammaire** ».*

Trois sujets, dont le sujet 7GHPR cité ci-dessus, évoquent des **perceptions d'efficacité négative pour l'étude**. Le sujet 7GHPR parle de perceptions négatives concernant l'apprentissage par cœur et le sujet 8GHPR avait plutôt des doutes sur sa capacité à mettre au travail. Le sujet 5FHPR parle de légers doutes en lien avec l'étude, mais qui n'ont pas perduré durant le secondaire.

*7GHPR: « Les matières dans lesquelles j'avais moins confiance en moi, comme l'histoire **quand il y avait plein de dates à retenir par cœur, parce que je n'avais pas une bonne stratégie pour ça**. Là l'utilité je la voyais encore moins».*

*8GHPR: « Donc ça c'est vraiment la base qui dicte comment je me comporte par rapport au travail. Et cette base s'est adaptée à la croissance de la scolarité, plus ça devenait dur et plus il y avait de la matière, plus je devais travailler longtemps, donc plus j'allais dormir tard. Ca n'a jamais, jusqu'à cette année où j'ai touché la limite, l'extrême limite, ça ne m'a jamais découragé. Je me suis toujours discipliné pour bien réussir. **Ce n'est pas ne pas me sentir capable mais c'est ne pas me sentir capable de m'y mettre**. La difficulté a toujours plus été de s'y mettre que d'y arriver ».*

5FHPR: « Je ne sais pas. Je crois que je l'ai toujours eu (la confiance). Ca doit se baser là-dessus cette fameuse volonté. » (Et par rapport à votre arrivée dans le secondaire et l'inquiétude que vous évoquiez ?) *« Je ne sais pas si c'est apprendre ou emmagasiner toute la charge de travail. Parce que c'est différent de comprendre le cours, que je faisais sans soucis. Et puis après il fallait étudier. **Ce qui m'inquiétait c'était plus l'étude que la compréhension [...]** Ce qui posait problème en primaire, le fait que je comprenne faisait que je n'avais pas besoin d'étudier, la matière n'était pas grande, donc ça ne posait pas de problème. Le cas du secondaire était plus important. **Je ne sais pas si l'étude m'a posé des problèmes. Peut-être un peu au début de la première**. Après j'ai compris comment je pouvais faire et de manière plus facile ».*

Dans le groupe réussite HP, deux filles présentent le même profil de perceptions de leurs capacités intellectuelles. Toutes deux disent avoir **douté de leur capacité intellectuelle élevée**.

2FHPR: « *C'est un truc que je ne m'étais jamais considérée comme surdouée. Il y avait des profs qui m'avaient dit que j'étais peut-être surdouée, ça m'avait fait plaisir, mais je ne le croyais pas. Car j'étudiais en fait. Comme la journée j'étais toujours dans la lune, il fallait que j'étudie quand même le soir. Donc pour moi quelqu'un de surdoué n'avait pas besoin d'étudier* ».

6FHPR: « *Pour moi ça veut rien dire. Mais je ne me considère pas très intelligente, tout le monde le dit mais moi je ne le crois pas.[...] En fait j'aurais voulu refaire un test, parce que quand j'étais en primaire tout était facile, alors que là tout est plus difficile. Vu que je suis fainéante je ne travaille pas et donc je n'ai pas de beaux résultats, donc pour moi je ne suis pas intelligente. Donc j'aurai voulu savoir si je suis encore intelligente* ».

Ces **doutes** concernaient également leur **mémoire à long terme**.

2FHPR: « *De pouvoir un peu frimer. Par rapport à la culture générale. J'ai une mauvaise mémoire à long terme, enfin je la trouve mauvaise. Du coup j'ai un stress par rapport à ça. Car je me suis déjà retrouvée dans des situations où je me sentais embarrassée parce que je ne savais pas assez de choses. Du coup j'ai une motivation à me renseigner pour savoir des choses, pour essayer que ça m'arrive moins* ».

6FHPR: « *Et j'ai l'impression d'avoir une mémoire à court terme. Je peux emmagasiner beaucoup de choses et tout réciter le lendemain, mais si on me redemande ça deux semaines après je ne sais plus tout redire* ».

Les jeunes du groupe contrôle en réussite, au contraire du groupe HP en réussite, ne présentent pas de perceptions négatives sur les habiletés plus spécifiques mises en jeu pour réussir. La moitié d'entre eux fait référence à un **SEP négatif** pour une **matière** et deux jeunes de manière **globale**.

9GR: « *... Juste en math où je n'ai jamais été très fort. Dès que je comprenais ça allait, mais à partir du moment où je ne comprenais pas c'était plus difficile* ».

13FR: « *Je n'estime pas avoir eu une confiance en moi démesurée, du fait d'avoir toujours réussi, au contraire.* » (Le fait de réussir ça vous apportait quoi ?) « *De la pression en plus. Parce que du coup on attend des choses, et quand on stresse, quand ça ne va pas, on dit mais tu as toujours réussi. Ça énerve. Donc juste de la pression en plus, plus les années passaient* ».

Les jeunes HPI et NHPI en échec évoquent des éventails de **perceptions négatives** de leurs compétences relativement identiques, qu'elles soient globales ou plus spécifiques, comme pour l'étude, certaines matières ou leurs facultés intellectuelles.

Environ la moitié des jeunes parlent d'un SEP global négatif.

26FE: « Euh. Le problème c'est que je n'ai pas eu du tout confiance en moi, donc **j'étais persuadée que même si j'écoutais en classe, que je notais et tout, je pensais que je ne n'allais jamais réussir à retenir une matière** ».

19FHPE: « Au début, quand j'étais encore au collège, (voix stressée) c'était toutes les matières, **il fallait que je mette un maximum de temps parce que sinon j'allais pas réussir ...** (rires). Mais voilà maintenant, ce n'est plus ça, il y a eu une grosse évolution ».

Dans ces deux groupes, certains évoquent un SEP plutôt **confus**.

24FHPE: « Ça allait. Je faisais juste des blocages sur des cours avec des profs pas cool. Je **savais intérieurement que j'étais capable d'apprendre tout ce que l'on avait donné comme cours** et que souvent c'était moi qui ne voulais plus, qui ne pouvais pas. » (Pourquoi vous dites "intérieurement" ?) « Parce que je faisais comme si... **Lorsque l'on me posait la question je disais non je ne me sens pas capable...** Mais je savais que c'était... que je pouvais, que si j'avais vraiment voulu j'aurais pu ».

31GE : « C'est ça qui est...**je ne sais pas** si la confiance que j'avais en moi était vraiment de la confiance par rapport à « oui je vais réussir » ou de toute façon que je réussisse ou que je rate, voilà quoi. Je m'en fous. ».

Au niveau des perceptions de capacité et d'efficacité plus spécifiques, comme les jeunes en réussite, certains disent avoir des **faiblesses dans certaines matières**.

25FE: « Je pense que tout allait vraiment, au niveau de l'apprentissage, sauf les cours comme maths et tout ça, comme on a dit, mais sinon dans l'ensemble, ça allait ».

21GHPE « **Je me disais que j'étais nul**, que j'avais un problème quelque part **avec la langue**. Donc je ne faisais plus d'effort. Je me disais que le problème venait de la matière et pas de moi. » (Pourquoi ?) « Parce que je pensais avoir tout essayé. » (C'est paradoxal parce que avant vous me disiez que vous vous sentiez capable d'apprendre chaque matière) « Mhhhhh mh mais je ne considérais pas le néerlandais comme une matière. Je considérais ça comme une torture, comme une épreuve que je devais endurer. Je n'avais pas le choix. Et comme je ne comprenais pas et que je ne pouvais pas m'y intéresser, je trouvais ça ennuyant, donc ce n'était pas une matière pour moi ».

18GHPE: « (Pendant le secondaire vous vous sentiez capable d'apprendre toutes les matières ?) Oui, à part le néerlandais peut-être ».

Dans les deux groupes en échec, presque la moitié des jeunes font référence à des **perceptions d'efficacité négatives en lien avec l'étude**.

Certains disent avoir des difficultés **pour les apprentissages par cœur**.

23GHPE: « C'est comme étudier une définition par cœur, je trouve ça stupide. Bon ça se défend je suis d'accord. Mais moi **je suis incapable** ».

d'étudier une définition par cœur, mais par contre je trouve que l'on devrait me demander d'expliquer plutôt que de retaper la définition ou un calcul très simple mais qui utilise toutes les particularités de la définition, que ce soit en maths ou en histoire. »

D'autres **pour se mettre à travailler.**

31GE: *« J'ai toujours eu confiance en me disant « si je bosse je peux le faire ». **Le problème c'est que, entre « si je bosse je peux le faire » et « je vais bosser, là maintenant je bosse »...** c'est surtout le « je suis en train de bosser », ça c'est quelque chose qui n'est jamais arrivé. Entièrement confiance dans l'idée que je pouvais le faire. Mais... c'est assez chaud, mais j'étais trois quart sûr, non 99%, que de toute façon si je travaillais j'allais réussir. Ca, ça a toujours été, et encore maintenant. Le problème c'est que je ne travaille pas ».*

Et enfin les jeunes à haut potentiel 18GHPE et 22GHPE évoquent des **perceptions négatives globales pour étudier.**

18GHPE: *« En fait je me disais que non que je ne savais pas comment il fallait faire, je n'avais pas, je n'arrivais pas à surmonter cette... cette espèce de répulsion vis-à-vis de l'étude, **je ne savais pas, non je n'étais pas capable d'étudier** à ce moment-là ».*

22GHPE: *« **On, m'aurait donné une phrase à retenir, j'aurais dit « je ne suis pas capable ».** » (Cela ne rentrait même plus ?) « Non, je ne voulais pas que ça rentre. J'avais une phrase à étudier pour réussir mon année, le cahier était dans mon sac. Je ne lisais même pas la phrase, non ça ne servait à rien. C'était vraiment un blocage total à toute forme d'étude, quelle qu'elle soit. Pour moi ça ne servait à rien, c'était quand même inutile, j'allais quand même rater ».*

Enfin, au niveau des perceptions de capacités intellectuelles, les jeunes à haut potentiel 17GHPE et 22GHPE disent avoir **douté de leurs hautes capacités.**

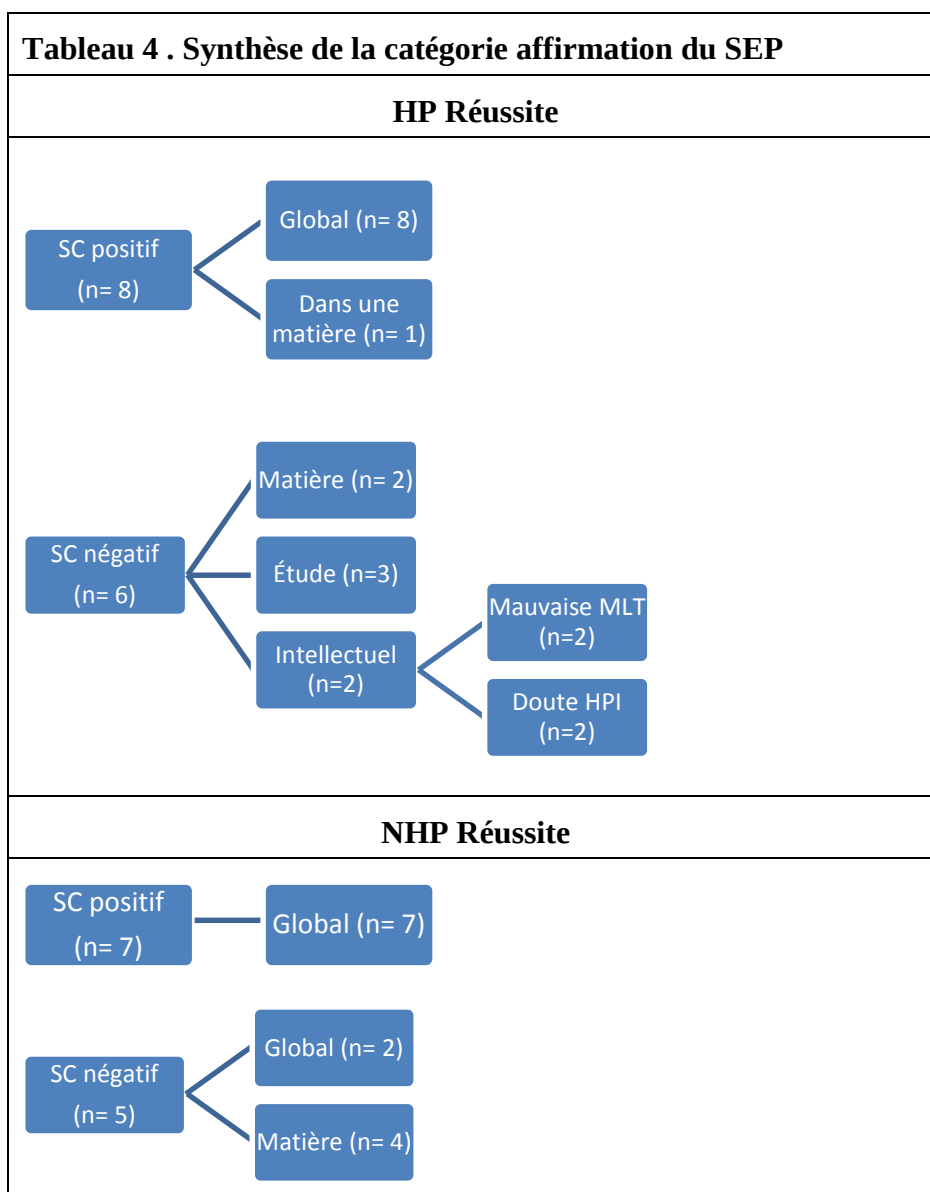
22GHPE: *« Le problème, c'est que comme d'un côté on me disait que j'étais un enfant à haut potentiel, et d'un autre côté je ratais tout et les profs m'enfonçaient, je n'y croyais même pas. Quand on me parlait de ça, je me disais que c'était n'importe quoi. Je niais ça en bloc ».*

Une fille du groupe contrôle en échec évoque aussi sa **perception négative de ses compétences au niveau du raisonnement logique.**

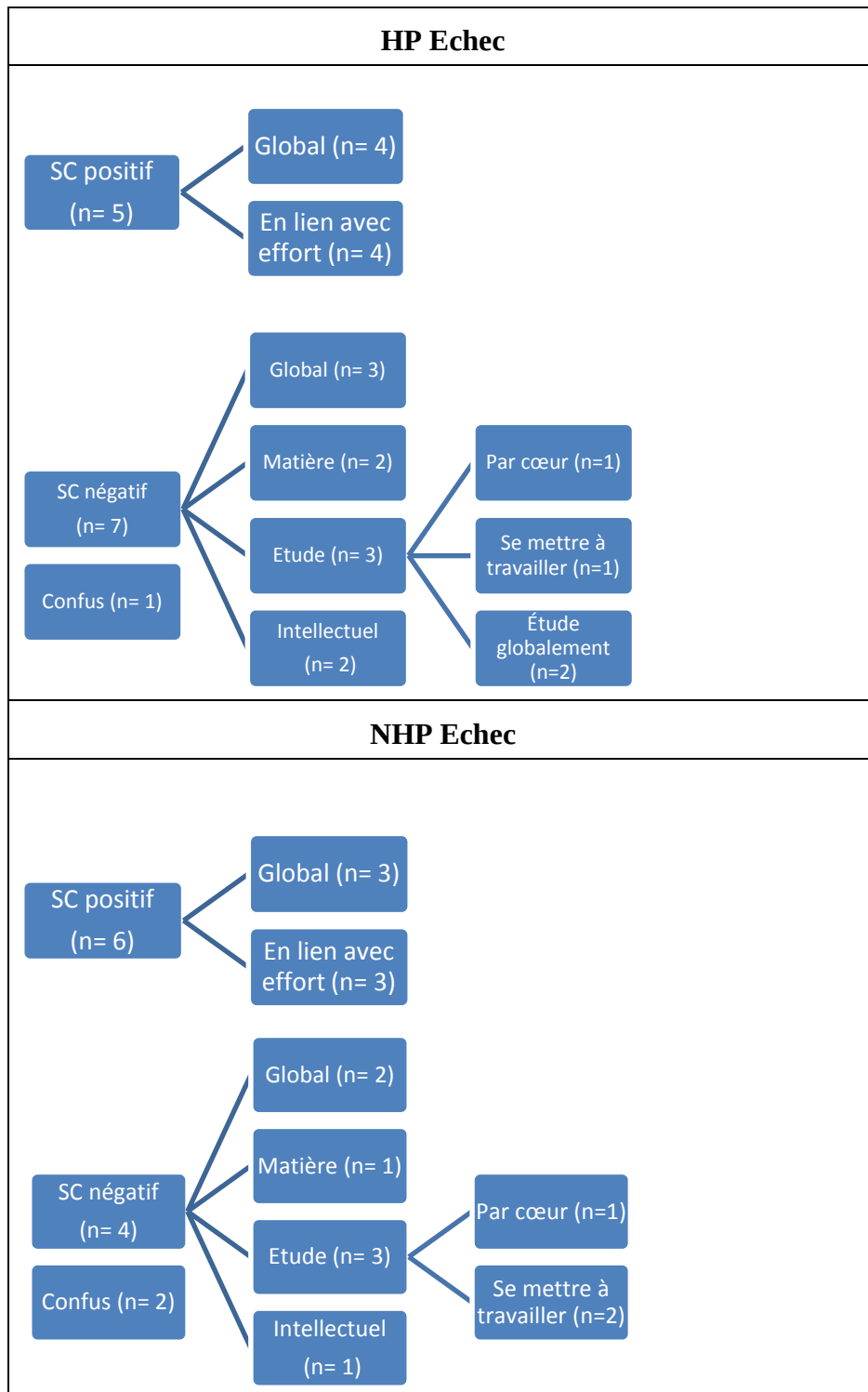
26F: *« Même pour les développements, les liens logiques, je n'ai aucune logique, donc du coup, pour moi, il n'y a rien, enfin je ne sais pas. Parce que chez mon amoureux qui est fort en maths, il me dit : « mais oui tu sais les maths machin tu sais, c'est facile c'est logique ». Alors il m'explique et je suis là qui attend quoi ?! Et alors il est obligé de me réexpliquer 15 fois parce que je ne comprends pas. **En tout cas pour les maths je n'ai aucune logique** ».*

4.2.3 Tableau analytique

Les unités de sens regroupées dans cette catégorie peuvent être synthétisées à l'aide du tableau suivant ²⁴.



²⁴ Un même sujet peut évoquer plusieurs thèmes. Par exemple, au niveau du thème général *SC négatif*, il est comptabilisé le nombre de jeunes qui ont fait référence au moins une fois à ce thème. Cependant, au niveau des thèmes inférieurs dans la hiérarchie, un jeune peut avoir évoqué deux sous-thèmes : *étude* et *intellectuel*.



4.3 Catégorie 2 : dynamique du SEP

4.3.1 Présentation

Cette catégorie rassemble les unités de sens qui évoquent la stabilité ou, au contraire, la variabilité et l'évolution du SEP au-travers du parcours scolaire secondaire des jeunes. Si certains mécanismes permettent de générer une certaine continuité nécessaire à la conception de soi, le SEP se caractérise par sa possible variation dans le temps (Bandura, 2007). Nous avons subdivisé la catégorie évolution en trois catégories. La première regroupe les thèmes indiquant une évolution du SEP académique global ; la seconde indique une évolution sur une dimension spécifique du SEP et la dernière une variabilité du SEP due à des caractéristiques individuelles ou contextuelles.

4.3.2 Contenu du matériau récolté

La majorité des élèves en réussite décrivent un **SEP positif** relativement **stable** durant les années secondaires.

4GHPR : « Non. C'était toujours la suite de ce qui précédait. Le passage primaire secondaire ne m'a pas posé de problème. » (Et au milieu secondaire ?) « Ca demandait plus de temps de travail, donc j'ai dû accepter de fournir ce temps, mais je n'ai pas ressenti de transition difficile ».

12GR: « Non c'est plus ou moins resté constant ».

Cependant, certains d'entre eux évoquent même un **renforcement du SEP**.

3GHPR: « Oui. Il a évolué en même temps que l'autonomie dans les apprentissages que j'ai développés durant mon secondaire ».

13FR: « Plus on réussit, plus on a confiance en soi. Donc en se renforçant ».

D'autres précisent que leur **SEP** était **variable** car il dépendait de certaines caractéristiques individuelles ou contextuelles.

1FHPR : « Histoire-géo ça dépendait des profs et des exigences ».

11GR : « Confiance, oui, c'est la compréhension, le fait que par exemple en français, oui, j'avais une moins bonne moyenne qu'en maths, c'est peut-être parce que je suis moins littéraire, je lis jamais de bouquin, je vais jamais à la bibliothèque. C'est pas une question de capacité, c'est une question de matière que j'apprécie ou pas, je préférais les maths au français donc je savais que j'aurais de meilleurs points en maths ».

Les élèves en réussite évoquent peu de **perceptions négatives** de leurs capacités durant le secondaire. Une fille du groupe contrôle précise que sa perception négative de son efficacité pour faire face aux apprentissages est restée négative de façon stable.

15FR : « Non, le sentiment de confiance en soi n'est jamais apparu. C'était toujours le résultat qui était important. Et à chaque fois c'était repartir de zéro, pour chaque fois ».

Deux autres jeunes expliquent comment ils se sont sentis au fil du temps, pour l'un moins compétent dans une matière, et, pour l'autre, moins compétent pour étudier.

12GR : « Non c'est plus ou moins resté constant. À part peut-être juste à la fin j'ai quand même eu des difficultés en maths dans les côtés mathématiques que je n'aimais pas, peut-être plus les choses... Je me souviens qu'avec les intégrales, par exemple, j'ai eu des gros problèmes ».

Chez les élèves en échec, la majorité évoque une **évolution positive** de leur SEP.

20GHPE : « Heu oui c'est possible oui. Je ne sais pas exactement en fait. Peut-être bien. Je dirais quand même **plutôt positivement** si ça a évolué ».

27GE : « Ben... Je ne sais pas trop dire. A force des années, quand on voit que l'on passe plusieurs années, **on prend de plus en plus confiance**. Et puis on voit que la matière devient de plus en plus difficile mais on y arrive quand même ».

Contrairement au groupe en réussite, certains jeunes en échec parlent de la **stabilité de leur perception** pour faire face aux apprentissages. Une perception positive, mais qui est conditionnelle à l'effort ou à l'intérêt porté à la tâche.

31GE : « J'ai toujours eu confiance en me disant « si je bosse je peux le faire » ».

21HGPE : « Non. (le SEP n'a pas évolué) » (Vous vous sentiez toujours capable d'apprendre toutes les matières ?) « Oui, si je m'y intéressais ».

Comme dans le groupe en réussite, certains jeunes du groupe échec soulignent la **variabilité de leur sentiment d'efficacité** pour faire face aux apprentissages

17G HPE : « Oui, oui (par rapport à la confiance). **Tout gravite autour de l'intérêt**. C'est l'intérêt par rapport à la matière qu'on aborde, c'est pas tellement la matière en soi qui va être dérangeante, c'est la manière dont on l'aborde. Si un cours est bien présenté, bien ciblé ».

31GE : « Et puis **je suis quelqu'un qui marche très fort au feeling**. Donc quand je me sens bien je pense que tout peut se faire, et s'il y a un petit truc au niveau moral ou un couac c'est le plongeon intégral, jusque parfois la déprime. Les peines de cœurs, etc. **Il y a plein de petites choses qui peuvent complètement changer la donne** ».

Enfin, le sujet 23GHPE, bien qu'ayant été en échec, dit avoir **conservé un SEP positif** durant toutes sa scolarité secondaire.

23GHPE : « Comme j'ai fait le jury central je me suis rendu compte que ça ne passerait pas comme ça. **Depuis le début de cinquième je me suis dit ah oui il faut que je travaille. Et puis en fait non, c'était revenu au niveau où j'étais avant. Quand je suis au cours j'écoute et voilà. Ça marche pour le**

secondaire mais ça ne marche plus du tout pour l'unif. Le secondaire je l'ai fait de manière passive parce que je devais avoir mon CESS. J'ai vraiment délibérément pas fait d'efforts. Mon seul but était d'avoir mon CESS facilement».

4.3.3 Tableau analytique

Les unités de sens regroupées dans cette catégorie peuvent être synthétisées à l'aide du tableau suivant :

Tableau 5. Synthèse de la catégorie dynamique du SEP	
HP Réussite	NHP Réussite
• Evolution positive (n= 2) • Stable positif (n= 6) • Variable (n= 2) • Evolution négative sur un aspect (n= 1)	• Evolution positive (n= 3) • Stable positif (n= 4) • Variable (n= 2) • Evolution négative sur un aspect (n= 1) • Stable négatif (n= 1)
HP Echec	NHP Echec
• Evolution positive (n= 4) • Stable : « je peux si ... » (n= 3) • Variable (n= 2) • Stable positif (n= 1)	• Evolution positive (n= 5) • Stable : « je peux si ... » (n= 2) • Variable (n= 2)

4.4 Catégorie 3 : Justification du SEP

4.4.1 Présentation

Cette catégorie reprend toutes les unités de sens qui témoignent des différentes inférences permettant de justifier le diagnostic du SEP.

Cette catégorie a été subdivisée en cinq sous-catégories qui comprennent les éléments à partir desquels les inférences sur le SEP sont réalisées: les expériences de maîtrise, la persuasion verbale, la perception de capacité pour l'étude, la perception de capacité intellectuelle et la motivation intrinsèque.

Pour Bandura (1989,2007), l'expérience de maîtrise est la principale source du SEP. C'est l'expérience active qui permet de créer les dispositions cognitives autorégulatrices d'une performance efficace et qui démontre le mieux que l'individu peut rassembler ce qui est nécessaire pour réussir. Nous avons décomposé cette catégorie en trois dimensions. Les résultats scolaires sont une base de diagnostic primordiale (Bandura, 1989,2007). En outre, la valeur interprétative des performances peut dépendre de certains facteurs. La difficulté perçue de la tâche est un élément souligné par Bandura (2007) qui peut être utilisé par l'élève pour déduire la valeur interprétative d'une performance. Selon Bandura, les efforts fournis pour réaliser une tâche sont un autre facteur qui peut venir colorer l'interprétation réalisée à partir de la performance scolaire. L'élève va donc évaluer son SEP à partir de sa perception du rapport entre investissement et résultat.

La persuasion verbale est une autre source du SEP selon Bandura (2007). Les propos tenus par l'entourage de l'individu peuvent venir renforcer ou diminuer sa perception d'efficacité.

En-dehors de l'expérience active de maîtrise, d'autres éléments de diagnostic peuvent être utilisés par l'élève pour apprécier son SEP. Comme nous l'avons déjà souligné, les performances complexes nécessitent l'intervention de diverses compétences. Ainsi, l'estimation de l'efficacité personnelle peut se baser sur la perception qu'a l'élève de sa compétence à étudier ou de ses capacités intellectuelles. La motivation intrinsèque peut également intervenir à la fois en permettant de s'investir avec énergie dans la tâche et parce qu'elle peut donner un certain bagage de savoirs qui peut aider à réussir à l'école.

Enfin, une dernière catégorie a émergé de nos entretiens : le bien-être. Le bien-être et l'état émotionnel de la personne peuvent également avoir un impact sur le SEP. Ainsi, un mal-être général peut déprimer le SEP.

4.4.2 Contenu du matériau récolté

Tous les jeunes, qu'ils aient été en réussite ou en échec, évoquent des expériences de maîtrise pour justifier l'affirmation du SEP positif. Tous les groupes évoquent les **expériences de réussites** comme des sources de renforcement de leur SEP académique.

24FHPE: « Quand j'ai bien repris. En troisième et quatrième. Avec les... Ça faisait trois ans que je n'avais plus eu de bulletins, que l'on ne m'avait plus évalué, que l'on ne m'avait plus rien dit, que je n'avais plus été chercher mon bulletin avec ma maman et que l'on a dit, très bien, pas d'échec. Donc j'ai repris confiance. Je pense que si j'avais eu des sales

bulletins lorsque j'ai recommencé à aller régulièrement, je pense que ça se serait passé moins bien».

27GE: « Ben... Je ne sais pas trop dire. A force des années, quand **on voit que l'on passe plusieurs années, on prend de plus en plus confiance.** Et puis on voit que la matière devient de plus en plus difficile mais on y arrive quand même ».

Un garçon du groupe contrôle en échec souligne aussi comment des expériences de réussites opposées aux niveaux scolaire et extra-scolaire peuvent générer un sentiment de confusion au niveau de la perception d'efficacité.

32GE: « *Parce que bon, ici, je ne vais pas dire que j'étais vraiment stigmatisé mais les gens se demandaient « mais comment est-ce qu'il fait », parce que j'allais un peu à deux vitesses. J'avais une vitesse qui était, au niveau scolaire, pas très enrichissante, parce que je ne faisais rien ou je faisais mal ce que je faisais, et une autre dans ma vie extérieure où j'étais quelqu'un d'absolument remarquable et remarqué. Moi en fait je ne comprenais pas pourquoi j'étais remarqué à l'extérieur et pas à l'intérieur et bon comme je vous ai dit, le sentiment d'injustice que les perroquets soient des gens absolument fantastiques, extraordinaires, ce n'est pas une récompense... ».*

Au niveau des expériences de maîtrise, **le rapport investissement/résultat** est un argument souvent avancé pour justifier un SEP. Il est essentiellement utilisé pour justifier un SEP élevé. Seul le groupe contrôle n'utilise pas cet argument pour inférer le SEP. Ainsi, les deux groupes en réussite ainsi que le groupe HP en échec évoquent le peu d'investissement réalisé en regard de leur performance pour justifier un SEP positif.

13FR: « *Il était meilleur en secondaire qu'à l'unif. Il était bon. Je ne me suis jamais inquiétée. Si je m'étais inquiétée j'aurai travaillé plus de temps aussi. **Le fait que je travaillais si peu de temps montrait que j'étais sûre de moi** ».*

23GHPE: « *Comme j'ai fait le jury central, je me suis rendu compte que ça ne passerait pas comme ça. Depuis le début de cinquième je me suis dit « **ah oui il faut que je travaille** ». Et puis en fait non, c'était revenu au niveau où j'étais avant. Quand je suis au cours j'écoute et voilà. Ça marche pour les secondaires mais ça ne marche plus du tout pour l'unif. Le secondaire je l'ai fait de manière passive parce que je devais avoir mon CESS. J'ai vraiment délibérément pas fait d'efforts. Mon seul but était d'avoir mon CESS facilement».*

Deux jeunes à haut potentiel parlent du SEP plus bas, lorsque la fille 1FHPR doit fournir plus de travail, ou lorsque le garçon en échec 21GHPE a des résultats mauvais malgré le temps passé à étudier .

1FHPR: « *Mais en sciences je ne sais pas pourquoi ça a toujours un peu bloqué. Enfin bloqué, ce n'était pas catastrophique, mais le seul échec de toutes mes humanités c'était en bio, en rétho. **Je n'aimais pas, je ne***

comprendais pas bien la chimie et tout, ça me semblait vraiment compliqué. Les sciences je savais que je devais bosser beaucoup plus pour une interro de sciences. Par comparaison j'étais la meilleure mais en soi je n'étais pas forte ».

21GHPE: « Mais le truc, c'est que comme je n'ai jamais eu besoin de travailler pour aucune des autres matières, je ne savais pas comment faire. On m'a dit plus tard, quand j'expliquais comment je faisais, que je m'y prenais mal. **Je lisais beaucoup, je lisais à haute voix, je réécrivais et plus tard j'ai commencé à refaire les exercices.** Mais au début je ne les refaisais pas. Et donc on m'a dit que c'était une mauvaise méthode. » (Et ça marchait mieux quand vous avez fait différemment ?) « Un peu mieux. **Je me disais que j'étais nul que j'avais un problème quelque part avec la langue.** Donc je ne faisais plus d'effort. Je me disais que le problème venait de la matière et pas de moi ». (Pourquoi ?) « Parce que je pensais avoir tout essayé ».

De manière moins fréquente le fait de ne pas avoir rencontré de difficulté est évoqué pour justifier un SEP positif. Deux jeunes des groupes contrôle échec et réussite l'évoquent.

12GR: « **Fort capable, vu que je n'ai jamais eu de difficultés.** À partir des primaires quand je remarquais que des autres devaient étudier ou regarder, avaient des difficultés dans la matière, moi j'ai toujours eu des facilités des très bons résultats. Je me suis toujours senti... On me poussait toujours à dire « oui il est bon en ceci et cela dans les matières ». Donc il n'y a jamais rien qui m'a effrayé dans une matière, je me suis toujours dit que si c'était dans le programme il n'y avait aucune raison que ça n'aille pas. **Je n'ai jamais eu de difficultés ».**

27GE: « Ben... il n'y avait pas vraiment de difficultés dans les matières ».

Les **compétences pour étudier** sont évoquées par tous les jeunes, sauf le groupe de jeunes HP en échec. Plusieurs jeunes évoquent de bonnes compétences pour l'étude et les apprentissages qui leur permettent d'affirmer un SEP académique positif.

6HPR: « J'ai toujours eu confiance. Je sais comment je vais étudier, comment je vais retenir. Si j'ai beaucoup de matière à étudier, je sais que je vais l'écrire trois fois, ça va me prendre super longtemps mais je vais le connaître ».

27GE: « Ben... Il n'y avait pas vraiment de difficultés dans les matières. Tant qu'on travaillait et que l'on écoutait bien au cours et que l'on comprenait, ça allait ».

Trois jeunes du groupe HP en réussite et un jeune du groupe contrôle en échec disent également que **l'adaptation de leur manière d'étudier** leur a permis de renforcer ou maintenir un SEP positif. Cette adaptation s'est faite par le

développement de leur autonomie dans les apprentissages ou par l'augmentation de l'effort pour faire face à l'accroissement de la quantité de matière.

4GHPR: « *Non. C'était toujours la suite de ce qui précédait. Le passage primaire secondaire ne m'a pas posé de problème.* » (Q sur le milieu secondaire) « *Ca demandait plus de temps de travail, donc j'ai dû accepter de fournir ce temps, mais je n'ai pas ressenti de transition difficile* ».

30GE: (Donc il a évolué ce sentiment de confiance, il s'est plutôt renforcé ?) « *Oui, il s'est renforcé.* » (Et grâce à quoi ?) « **Le fait que je me suis prouvé que je pouvais faire face à ça tout seul, c'était un moteur pour moi de me dire ça en fait. Et si j'avais besoin d'aide, pour certaines matières par exemple, j'avais mes frères qui étaient là pour m'aider, en économie par exemple** ».

Quatre jeunes en réussite font référence à leurs **capacités intellectuelles** pour justifier leur SEP élevé. Ce sont les capacités de mémorisations qui sont essentiellement mise en avant, bien que le sujet 11GR avance la capacité de compréhension.

11GR: « *Si l'année passée, j'ai eu des bons points en maths, vu que les maths découlent l'un de l'autre, je suis en droit de penser que si, j'ai compris en cours, d'office ça me met en confiance. Donc c'est surtout ça, pour moi c'est la compréhension avant tout, c'est comme on dit aussi l'assiduité, mais la réussite pour moi ça compense.* » (Q donc c'est la compréhension) « *Pour moi c'est la **compréhension*** ».

Les deux sujets à haut potentiel en échec évoquent les aspects de compréhension, de rétention, mais aussi de logique et de créativité.

18GHPE: (Donc, à part pour le néerlandais, vous vous sentiez tout à fait capable de faire face aux apprentissages?) « *Oui je pense avoir un esprit assez **logique** qui permet de bien s'en sortir dans les sciences, dans les maths et tout ça. Mais aussi un esprit assez **créatif** qui dans les cours, comme le français, m'ont été d'ailleurs d'un grand secours dans les dernières années, quand on a abordé les choses plus poétiques ou quoi* ».

19FHPE: « *Et je pense aussi que c'est le fait d'être présent au cours et de **comprendre** ce qui se passe pendant les matières, c'est déjà... une grosse moitié du travail donc euh... j'étais pas non plus une fille qui allait parler en classe etc. **J'ai une bonne mémoire** donc... en général cela aide* ».

La **motivation intrinsèque** est avancée par deux jeunes du groupe contrôle en réussite pour justifier leur SEP positif. Chez eux, l'intérêt est un moteur interne qui soutient la dynamique d'apprentissage.

10FR: « *Je me sentais capable d'apprendre tout. C'est vrai que je ne me suis jamais sentie incapable dans une matière, au contraire. C'était quand même en général un plaisir. Même encore maintenant, **j'adore la période de blocus**, je n'aime pas la période d'examens par ce que c'est du stress. Mais le blocus j'adore, car il y a de la pression, et je me sens capable* ».

d'apprendre et je trouve chouette d'emmagasiner toute cette matière. Aucune matière ne m'a jamais fait peur».

L'intérêt pour les apprentissages est également évoqué par deux jeunes du groupe contrôle en réussite et deux jeunes du groupe à haut potentiel en échec.

14FR : *« J'avais une bonne confiance parce que je retenais facilement. Quand c'était du « bête par cœur » et que ça ne m'intéressait pas, j'avais plus de mal. Mais dès qu'il y avait un minimum d'intérêt pour la matière, qu'il y avait quelque chose à comprendre, j'avais énormément de facilités ».*

18GHPE : *« Oui, oui (par rapport à la confiance). Tout gravite autour de l'intérêt. C'est l'intérêt par rapport à la matière qu'on aborde, c'est pas tellement la matière en soi qui va être dérangeante, c'est la manière dont on l'aborde. Si un cours est bien présenté, bien ciblé».*

21GHPE : (Vous vous sentiez toujours capable d'apprendre toutes les matières) *« Oui, si je m'y intéressais. »* (Ca veut dire quoi si je m'y intéressais ?) *« Ca veut dire qu'il fallait quand même que j'écoute en classe. Si je n'écoutais pas en classe et que je ne travaillais pas, ben c'était comme pour tout le monde, je n'avais pas mes points. Il fallait que je m'intéresse à la matière, il fallait que j'écoute en classe en fait. Si la matière m'intéressait et je trouvais ça intéressant, j'avais des meilleurs points».*

Les messages véhiculés par l'entourage peuvent également renforcer positivement ou négativement le SEP des jeunes. C'est ce qu'affirme une jeune HPI en échec et un garçon NHPI en réussite.

12GR : *« Je me suis toujours senti... On me poussait toujours à dire « oui, il est bon ceci et cela dans les matières ». Donc il n'y a jamais rien qui m'a effrayé dans une matière, je me suis toujours dit que si c'était dans le programme il n'y avait aucune raison que ça n'aille pas. Je n'ai jamais eu de difficultés ».*

24FHPE : *« je pense que j'ai eu des doutes. Par ce que je ne sais pas si c'est lié à 100 %, à force que l'on ait dit « bouge toi, tu ne fais rien, tu fais de la merde »... Aussi, je pense que c'était lié à ça. Parce que avant je savais que je n'avais pas de problème et que je réussissais tout très facilement. Pendant la période de ces troisièmes, on m'a dit ce genre de choses-là ».*

Trois jeunes en échecs, dont une jeune HPI, évoquent le **lien** important entre le SEP positif et le **bien-être général**.

31GE : *« Oui et puis maintenant, en tenant compte des médicaments que je prends pour être sûr que je peux réussir. Et puis je suis quelqu'un qui marche très fort au feeling. Donc, quand je me sens bien, je pense que tout peut se faire. Et s'il y a un petit truc au niveau moral ou un couac c'est le plongeur intégral, jusque parfois la déprime. Les peines de cœurs,*

etc. Il y a plein de petites choses qui peuvent complètement changer la donne ».

19FHPE: « **Ca a évolué selon les périodes, en même temps que l'évolution sociale à mon avis aussi.** ». (Le cercle d'amis donne plus confiance ?) « *Oui c'est sûr, on comprend aussi le point de vue des autres, parce que c'est vrai que, quand on a que soi à qui se référer, on va dire « c'est pas toujours évident quand on voit », oui mais bon, des fois on a le droit de rater une interro et machin l'a fait aussi etc. ; c'est aussi vraiment différent quoi* ». (Cela permet de relativiser?) « **Exactement** ».

4.4.3 Tableau analytique 1

Les unités de sens regroupées dans cette catégorie peuvent être synthétisées à l'aide du tableau suivant :

Tableau 6. Synthèse de la catégorie justification du SEP		
Renforce	Diminue	Dépendance
HP Réussite		
- Résultats scolaires (n= 2) - Rapport investissement/résultats bas (n= 2) - Capacité d'étude (n= 3) - Changement manière de travailler (n= 3) - Capacité intellectuelle (n= 1)	- Rapport investissement/résultats haut (n= 1)	

Tableau 6 (suite). Synthèse de la catégorie justification du SEP		
Renforce	Diminue	Dépendance
NHP Réussite		
- Résultats scolaires (n= 4) - Rapport investissement/résultats bas (n= 4) - Pas de difficulté perçue (n= 1) - Persuasion verbale (n= 1) - Capacité d'étude (n= 2) - Motivation intrinsèque (n= 2) - Capacité intellectuelle (n= 3)		- Intérêt attribué aux apprentissages (n= 2)
HP Echec		
- Résultats scolaires (n= 2) - Rapport investissement/résultats bas (n= 1) - Capacité intellectuelle (n= 2) - Bien être (n= 1)	- Rapport investissement/résultats haut (n= 1) - Persuasion verbale (n=1)	- Intérêt attribué aux apprentissages (n= 2)
NHP Echec		
- Résultats scolaires (n= 3) - Pas de difficulté perçue (n= 1) - Capacité d'étude (n= 1) - Changement manière de travailler (n= 1)		- Bien être (n= 2)

Nous avons vu dans la description du SEP que certains jeunes disaient avoir eu un SEP positif pour réussir sans travailler ou presque. Cette perception d'efficacité très spécifique concernait quatre jeunes des groupes échec dont trois avaient un profil à haut potentiel. Ces quatre personnes justifient cette perception par des **expériences de réussite sans quasiment aucun travail dans le secondaire.**

18GHPE: (Vous disiez que vous étiez capable de réussir sans rien faire ?) « *Oui parce que c'est de la mémoire à court ou à moyen terme, pas forcément à long terme. Donc ça, ça allait. **Le simple fait d'avoir même pas à devoir écouter au cours, mais le simple fait d'avoir participé au cours, d'avoir été présent dans la pièce, me permettait déjà d'avoir... en mémoire suffisamment d'éléments que pour dire de réussir l'année.** Tant est si bien que parfois, à certaines sessions, je me retrouvais à l'école en me disant « ah je me suis trompé à l'examen » ; j'étais venu à un examen d'histoire et au final on a un examen de physique. Sur le coup j'arrivais un peu amusé. Pas stressé pour autant. Et au final j'ai quand même fait la meilleure note de la classe à cet examen. Donc je me disais oui bon... **Ce n'était pas, nécessaire d'étudier.** » (Vous avez pu tirer la corde très longtemps ?) « *Oui jusqu'en rhétorique où là ça n'a plus réussi. Enfin pour la première fois* ». (Oui donc comment tirer les conséquences pour les apprentissages, si en fait au final ça fonctionne toujours ?) « *Oui, après-coup c'est ce que je me rends compte, que c'est justement cette frustration de ne pas avoir pu aller rechercher la difficulté quand j'étais jeune, et même après. Je me dis si je m'étais confronté à la difficulté plus tôt et que donc j'avais pu voir les limites de mes capacités, j'aurais peut-être été plus efficace par la suite* ». (L'important pour vous c'était de voir vos limites ?) « *Oui je savais que j'avais des limites au niveau de la mémoire. Je ne savais pas tout retenir pour arriver à l'examen après et arriver à 90 %. Mais je savais que le simple fait d'avoir été au cours suffirait pour avoir au moins la moitié et donc de m'en tirer* ».*

21GHPE: « *En primaire j'avais 90% de moyenne sans travailler. J'allais à l'école, j'écoutais un peu et je ne faisais rien. **Et en rénovée, je suis descendu à 80% mais je n'étudiais pas plus, je ne travaillais pas plus.** Et donc comme j'avais des points sans travailler alors que je voyais les autres qui travaillaient beaucoup, je me suis donc dit que **j'avais beaucoup de facilités pour apprendre et que je pouvais apprendre n'importe quoi*** ».

Deux jeunes à haut potentiel justifient cette perception qu'ils avaient d'eux-mêmes par les **expériences de maîtrise dans le primaire qui ne nécessitaient aucun effort ou travail.**

20GHPE : (Cette naïveté vient du fait qu'on vous a toujours dit que vous étiez capable, mais elle vient aussi d'ailleurs ?) « *Ben **elle vient peut-être aussi du fait, entre autres, que quand j'étais en primaire j'ai toujours réussi sans jamais aucun travail.** Je n'ai jamais quasiment eu besoin d'étudier. Mes tables de multiplications elles sont rentrées toutes seules, parce que pour moi c'était du domaine du facile, voire même du très facile.*

Quand je voyais ma sœur qui a eu, entre autres, des difficultés avec ses tables de multiplications, ça me faisait beaucoup rire à l'époque. Pour elle, 3 x 6 et 6 x 3 ce n'était pas le même résultat. Moi je ne voyais pas où il pouvait trouver une raison logique d'expliquer que ça ne donnait pas la même chose. Et voilà, moi mes tables de multiplications sont rentrées toutes seules, mes règles de conjugaison, grammaire et orthographe etc. Comme je lisais énormément de livres, c'est rentré tout seul. Et puis, au pire, de toute façon si la règle de conjugaison ne rentrait pas, je n'en avais pas besoin puisque je savais écrire correctement quand même. Même sans comprendre la règle, je savais comment il fallait orthographier le mot, parce que je l'avais tellement vu écrit dans les livres que, voilà, finalement j'ai appris un peu toutes ces choses-là en autodidacte. Au cours on voyait les règles, et puis après on nous demandait de savoir les utiliser, et je savais les utiliser sans les connaître. Et le prof il ne voyait pas la différence, donc il me donnait les points. **Donc en primaire ça s'est passé encore très facilement comme ça. Sans aucun travail à aucun moment** ».

21GHPE: « En primaire j'avais 90% de moyenne sans travailler. J'allais à l'école, j'écoutais un peu et je ne faisais rien ».

Le garçon à haut potentiel 20GHPE explique encore comment les **propos tenus par son entourage** ont eu un effet sur la pensée qu'il pouvait tout réussir, même sans rien faire.

20GHPE: (Donc être naïf c'est croire que l'on peut réussir sans rien faire ?) « Dans mon cas oui ». (Vous pensiez que vous pourriez réussir les 6 ans jusqu'à la rétho sans rien faire ?) « Oui ben, quelque part, **mes parents m'ayant toujours dit que j'étais capable, je me suis un peu dit j'étais capable sans rien faire**. Je suis capable, ben oui, si je suis capable on va me donner les points. Mais les profs ils ne donnent pas les points, il faut les obtenir ».

Au niveau des perceptions de capacités intellectuelles, nous avons vu dans le paragraphe sur l'affirmation du SEP, que 4 jeunes à haut potentiel disaient avoir douté de leurs hautes capacités intellectuelles. Deux garçons en échec justifient ce sentiment en raison des échecs scolaires et de la difficulté perçue pour une fille en réussite.

6FHPR : « En fait j'aurais voulu refaire un test, parce que **quand j'étais en primaire tout était facile, alors que là tout est plus difficile**. Vu que je suis fainéante je ne travaille pas et donc je n'ai pas de beaux résultats, donc pour moi je ne suis pas intelligente. Donc j'aurai voulu savoir si j'étais encore intelligente ».

17GHPE: « J'ai voulu voir un peu, c'était une sorte de regain d'orgueil, parce que **comme je ratais**, je voulais me sentir bien avec moi-même, bien avec mon intelligence. On ne me l'a pas conseillé outre mesure, je pensais que j'en étais capable **donc je voulais juste me prouver** quelque chose, en soi c'est juste pour cela. ». (Est-ce que c'était une manière de prouver aux autres que vous pouviez le faire ?) « Oui, c'est assez complexe ».

22GHPE: « Le problème, c'est que comme d'un côté **on me disait que j'étais un enfant à haut potentiel, et d'un autre côté je ratais tout** et les profs m'enfonçaient, **je n'y croyais même pas**. Quand on me parlait de ça, je me disais que c'était n'importe quoi. Je niais ça en bloc. Maintenant je me dis bon d'accord. Je me disais je rate tout, les professeurs m'enfoncent, ce n'est pas possible. Les résultats pouvaient être devant mes yeux, je me disais que ce n'était pas possible. Avoir un haut potentiel et tout rater, pour moi ce n'était pas concevable. Pour moi j'étais un raté, j'allais rater.

[...] Pour eux c'est tellement simple, pour eux c'est si tu es intelligent tu n'as qu'à, il faut que, il suffit que... **Parce que si tu es intelligent tu dois réussir. Pourquoi tu rates ?** Ils ne pensent pas qu'il y a peut-être tout un mal-être autour de tout un machin. Vu qu'on a une étiquette de personne intelligente qui rate, parce qu'on rate, parce qu'on s'ennuie, c'est l'engrenage. Tu es intelligent non ? On peut faire à la limite l'imbécile, le plus con possible, pour être sûr qu'on nous croie pas intelligent.

[...] **On se dit qu'il n'y a pas de logique, si je suis intelligent pourquoi je rate, pourquoi on me rejette, pourquoi, pourquoi, pourquoi.** Finalement on en arrive à un tel point qu'on renie, c'est moi, ce n'est pas possible, c'est que alors ce n'est pas possible, alors c'est que c'est faux. J'ai été même à m'engueuler avec un psy. J'ai été tellement cassé, brimé que je ne voulais plus y croire. ».

Les deux filles à haut potentiel évoquent des éléments qui caractérisent la présence de **hautes exigences** envers elles-mêmes et leur font douter de leurs hautes capacités intellectuelles. Le sujet 2FHPR exprime clairement comment ses doutes vont jusqu'à un sentiment d'imposture, de peur d'être démasquée. Ces hautes exigences à atteindre peuvent être fixées au niveau de certaines performances à atteindre en terme de points ou en se comparant aux autres.

2FHPR: « Pour beaucoup de choses ça s'est passé selon un même schéma. Par exemple pour le piano ça s'est passé comme ça. J'ai commencé, très vite je « monte ». Le prof m'a dit tu devrais faire le conservatoire etc. Et à ma dernière année, il y a eu un jury extérieur qui m'avait mis 89%. Et j'avais dit que si je n'avais pas 90%, c'était inutile, je ne ferai pas le conservatoire ; et j'ai laissé tomber. Pour beaucoup de choses, mon émotionnel peut faire me sentir... Par exemple je dis que je suis forte en sciences, mais si tout d'un coup je me dis que je vais faire médecine, ou que je me retrouve à côté d'un médecin, je vais me sentir bête, bête. Pour la plupart des choses ça fluctue. J'imagine que je me mettais quand même dans de bonnes conditions pour étudier. **Mais c'était peut-être cette peur de confirmer que j'étais bête, tout en sachant que si j'étudiais ça marchait, du coup ça me motivait à étudier.** Mais je pense que j'avais quand même quelque chose à prouver quelque part. Pour la musique c'était la même chose. J'ai fait mon premier concert et ça s'est passé super bien, tout le monde venait me féliciter, je me suis dite « je suis trop forte ». Et celui d'après j'étais tellement stressée. Parce que j'ai toujours cette impression qu'à un moment les gens vont se rendre compte que jusque-là j'ai réussi à masquer. Du coup j'ai une confiance en ma capacité à faire

semblant. Souvent je me coupe les ailes, souvent j'arrête parce que dès que je descends je me dis « ça va se voir », alors j'arrête.

[...] Il y a presque toujours eu des profs, qui me portent et me disent que c'est bien. Donc ça me porte, je veux encore entendre ça, donc je continue. Et un quidam me dit que je suis trop bête, alors ça s'effondre. Alors je veux lui prouver, à lui et à moi ».

6FHPR : « Peut-être le challenge. Par exemple si j'étais avec une copine hyper-intelligente, si j'étais à côté d'elle je n'avais pas du tout confiance, je suis nulle. Mais quand j'étais avec des gens qui ramaient, j'étais toute fière parce que j'avais plus qu'eux ».

Enfin, le sujet 2FHPR explique encore qu'elle ne peut être à haut potentiel puisque selon elle, lorsque l'on a de hautes capacités intellectuelles, on réussit sans travail à l'école.

2FHPR: « C'est un truc que je ne m'étais jamais considérée comme surdouée. Il y avait des profs qui m'avaient dit que j'étais peut-être surdouée, ça m'avait fait plaisir, mais je ne le croyais pas. Car j'étudiais en fait. Comme la journée j'étais toujours dans la lune, il fallait que j'étudie quand même le soir. Donc pour moi quelqu'un de surdoué n'avait pas besoin d'étudier. [...] Ça m'a semblé relativement important parce que j'avais une image de moi comme une fille qui réussit, mais que j'attribuais plus au fait que je travaillais qu'à autre chose ».

4.4.4 Tableau analytique 2

Les unités de sens regroupées dans ces deux dernières catégories peuvent être synthétisées à l'aide du tableau suivant.

Tableau 7. Synthèse des catégories justification du SEP réussir sans travailler et SC intellectuelle	
Renforce SEP réussir sans travailler	
HP Réussite	NHP Réussite
-	-
HP Echec	NHP Echec
- Expériences de réussite sans travail dans secondaire (n=3) - Expériences de réussite sans travail dans primaire (n=2) - Persuasion verbale (n=1)	- Expériences de réussite sans travail dans secondaire (n=1)

Tableau 7 (suite). Synthèse des catégories justification du SEP réussir sans travailler et SC intellectuelle	
Diminue le SC intellectuelle	
HP Réussite	NHP Réussite
- Quand n'atteint pas exigences (n=2) - Car travaille pour réussir (n=1) - Difficultés perçues et échecs (n=1)	-
HP Echec	NHP Echec
- Difficultés perçues et échecs (n=2)	-

5. Analyse et discussion

5.1 Analyse de l'affirmation du SEP

Lorsque les jeunes parlent de leur sentiment de confiance pour faire face aux apprentissages et pour réussir à l'école dans le secondaire, les différentes thématiques qui émergent se réfèrent à des perceptions positives et négatives.

L'analyse de ces thèmes selon le type de population montre que les perceptions positives différencient essentiellement les jeunes en échec des jeunes en réussite. Par contre, les perceptions négatives semblent davantage différencier les jeunes HPI des NHPI.

Les HPI et NHPI en réussite évoquent quasi tous avoir eu un SEP global positif. Par contre, dans les groupes en échec, ils sont seulement un peu plus de la moitié à affirmer cela. Contrairement à nos résultats quantitatifs dans le chapitre précédent, les élèves HPI en réussite ou en échec, ne manifestent pas un meilleur SEP académique que leur pairs tout-venant. Ce résultat est peut-être dû au fait que notre analyse n'investiguait pas l'intensité de cette croyance. Nous n'avons pas demandé leur degré de confiance comme c'est le cas dans les enquêtes menées avec des questionnaires fermés. Les thématiques contenues dans cette catégorie permettent cependant de distinguer les groupes selon leur niveau de réussite scolaire. Elles vont dans le sens des études menées qui révèlent que le SEP académique est lié à la performance scolaire (Bandura & Schunk, 1981; Bong, 2001; Bong & Skaalvik, 2003; Pajares & Miller, 1994; Pintrich & De Groot, 1990; Zimmerman et al., 1992).

Les jeunes du groupe échec se distinguent également des autres, parce qu'ils sont les seuls à évoquer un SEP positif qu'ils mettent en rapport avec l'effort. Certains jeunes du groupe à haut potentiel et contrôle disent qu'ils se sentaient capables de faire face aux apprentissages mais à la condition qu'ils s'engagent dans les tâches scolaires et réalisent les efforts nécessaires. Au sein des perceptions relatives à l'effort, les élèves HPI en échec paraissent développer une croyance qui semble leur être plus spécifique : se sentir capable de réussir avec peu ou pas de travail. Ces perceptions sont positives mais questionnent toutefois la manière dont ils considèrent l'effort pour réussir.

C'est au niveau des thématiques concernant les perceptions négatives que les jeunes HPI se distinguent le plus des NHPI. Les individus en échec font tous référence à des éventails de perception de leurs capacités négatives relativement identiques : elles peuvent être globales, concerner certaines matières en particulier, l'étude ou les capacités intellectuelles. Cependant, plus d'élèves HPI en échec y font référence.

Les élèves en réussite évoquent certaines perceptions de compétences négatives qui les distinguent selon leur profil intellectuel. Lorsque les jeunes NHPI font référence à des perceptions négatives, cela concerne soit une perception plutôt générale ou une matière en particulier. Les HPI en réussite évoquent quant à eux des incertitudes concernant des facultés plus spécifiques et transversales, comme la compétence pour étudier ou les capacités intellectuelles. Les doutes pour l'étude pouvaient concerner l'apprentissage par cœur, la compétence pour se mettre au travail ou des doutes passagers en lien avec l'étude. Il est étonnant de trouver ce type de croyance chez ces élèves HPI en réussite, car elles paraissaient être plutôt représentatives des élèves HPI et NHPI en échec. La question de l'apprentissage se pose donc également pour les élèves HPI en réussite.

En ce qui concerne les capacités intellectuelles, deux filles HPI, dont l'une a été identifiée à l'occasion de cette recherche, relatent des perceptions négatives. Toutes deux disent avoir douté de leurs hautes capacités intellectuelles. Cette thématique semble transversale au niveau de réalisation scolaire, car deux HPI en échec disent aussi avoir eu ce type de doute durant leur scolarité secondaire.

Ces deux filles HPI en réussite déclarent également avoir une mauvaise mémoire à long terme. L'une d'entre-elles justifie cette perception parce qu'elle arrivait très bien à retenir les choses pour le lendemain, mais que cela ne restait pas en mémoire plus longtemps. Ceci est intéressant car cette personne semble avoir une théorie du fonctionnement de la mémoire qui ne soit pas en adéquation avec les mécanismes réels de celles-ci. Même si l'intérêt porté aux apprentissages peut influencer le stockage de l'information en mémoire à long terme, d'autres mécanismes sont nécessaires pour l'ancrage profond des connaissances, comme la réactivation de l'information dans le temps ou son organisation (Fortin & Rousseau, 1992). Tous les élèves, quel que soit leur profil intellectuel, doivent s'appropriier les mécanismes liés

à la mémorisation. Les jeunes semblent d'ailleurs être bien conscients de l'importance de ce mécanisme dans les apprentissages puisque la mémoire est évoquée par tous les types de jeunes pour justifier un SEP académique positif. Cependant, les élèves HPI pourraient avoir tendance à utiliser leur mémoire de manière essentiellement intuitive et automatique, sans passer par des processus conscients. Leur grande capacité de stockage de l'information à court et moyen terme leur permettrait de faire face à bon nombre d'apprentissages scolaires. Le garçon 20GHPE en échec illustre bien cela en expliquant comment ses tables de multiplications étaient « *rentrées toutes seules* » comme un certain nombre d'autres de ses apprentissages. C'est d'ailleurs ce même jeune qui pensait être capable de réussir même sans rien faire. Ces expériences scolaires liées à leurs hautes capacités mnésiques expliqueraient pourquoi ils peuvent être plus susceptibles que les autres de penser que la mémoire, qu'elle soit bonne ou mauvaise, est un processus automatique, sur lequel il est difficile d'avoir prise. Le processus de mémorisation doit être orienté consciemment par l'élève qui ne peut compter uniquement sur son propre intérêt s'il veut pouvoir faire face à l'augmentation de la matière à retenir. Nous pensons que les jeunes, qui signalaient que leur sentiment de confiance pour les apprentissages dépendait de l'intérêt qu'ils portaient à la matière, pourraient typiquement être ceux qui avaient des difficultés à réguler leurs apprentissages de manière volontaire.

5.2 Analyse de la dynamique du SEP

Nous retrouvons dans ces contenus thématiques le même type de convictions typique aux élèves en échec dans l'analyse des thématiques sur l'affirmation du SEP. Elles vont dans le sens des études soulignant le lien entre le SEP académique et la performance scolaire (Bandura & Schunk, 1981; Bong, 2001; Bong & Skaalvik, 2003; Pajares & Miller, 1994; Pintrich & De Groot, 1990; Zimmerman et al., 1992). En effet, la quasi-totalité des élèves en réussite décrivent un SEP positif relativement stable ou ayant évolué positivement durant leurs années passées dans le secondaire. L'évolution du SEP est relatée selon deux tendances chez les élèves en échec. La moitié d'entre eux disent avoir vu évoluer leur SEP de manière positive durant leur scolarité secondaire, et une autre partie dit avoir eu un SEP positif et stable mais qui était conditionnel à l'intérêt pour la matière ou à l'effort fourni.

5.3 Analyse des inférences relatives au SEP

Les principaux éléments de justification d'un SEP positif utilisés par l'ensemble des jeunes, concernent les expériences de maîtrise. Ces justifications spontanées montrent que l'expérience de maîtrise semble être la source la plus influente sur le SEP (Bandura, 1989, 2007; Ellen L. Usher & Frank Pajares, 2008). L'expérience active de maîtrise est, en effet, celle qui a le plus d'impact sur les croyances d'efficacité et qui permet de démontrer le mieux que l'individu peut rassembler ce qui est nécessaire pour réussir (Bandura, 1989, 2007). Les expériences de réussite

sont évoquées par tous les jeunes comme favorisant leur SEP académique. Cependant, si les résultats scolaires constituent une base diagnostique primordiale, les thèmes évoqués par ces personnes montrent bien que la valeur interprétative des performances peut être modulée par certains facteurs, comme la quantité d'effort fourni ou la difficulté de la tâche (Bandura, 2007). Au niveau des expériences de maîtrise, les jeunes se réfèrent donc également au rapport investissement/résultat comme base diagnostique du SEP. Il est essentiellement évoqué pour justifier un SEP élevé, mais l'est également, bien que moins fréquemment, pour expliquer une diminution du SEP. Enfin, ponctuellement, le fait de ne pas avoir rencontré de difficulté est utilisé pour justifier un SEP positif.

Les contenus thématiques montrent également que la majorité des jeunes attribuent de l'importance au travail dans la réussite scolaire, mais pas les élèves HPI en échec. En dehors de ces derniers, tous les types de jeunes affirment un SEP académique positif qu'ils justifient par leurs compétences pour étudier et apprendre. Les élèves HPI en réussite se distinguent donc de leurs pairs HPI en échec parce qu'ils considèrent l'étude comme une des sources soutenant leur confiance pour réussir. Le fait que les élèves HPI réalisent que l'intelligence est nécessaire mais pas suffisante pour réussir scolairement a été montrée dans un certain nombre d'études investiguant la manière dont ils expliquaient leurs réussites (Assouline et al., 2006; Chan, 1996; Dai et al., 1998; Olszewski-Kubilius et al., 1988). Les résultats montraient en effet chez eux une tendance à plutôt attribuer leurs réussites à leurs capacités et à l'effort. Nos résultats contrastés pour les jeunes en échec et en réussite pourraient nuancer ces résultats par le témoignage que tous ne réalisent pas l'importance du travail et de l'effort dans la réussite scolaire. De plus, cette différence de perception permettrait de différencier les élèves en réussite des élèves en échec, montrant qu'accorder de l'importance à l'étude est plutôt adaptatif pour la scolarité.

Des justifications liées à l'étude semblent plus spécifiques aux jeunes HPI en réussite. Trois jeunes du groupe HPI en réussite et un jeune du groupe contrôle en échec disent que l'adaptation de leur manière d'étudier leur a permis de renforcer ou de maintenir un SEP positif. Cette adaptation s'est faite par le développement de leur autonomie dans les apprentissages ou par l'augmentation de l'effort pour faire face à l'accroissement de la quantité de matière. Ces propos révèlent que les élèves HPI en réussite seraient tout particulièrement conscients d'avoir dû adapter leur travail et leur rapport aux apprentissages durant leur scolarité. Dans le primaire, ces élèves HPI peuvent éprouver beaucoup de facilité et ne pas avoir le sentiment d'être mis au défi (Speirs Neumeister, 2004; Speirs Neumeister et al., 2009). Cependant, à un moment donné, la complexification du programme durant l'avancée scolaire fait que l'intuition et les facilités ne suffisent plus pour réussir (Jankech-Caretta & d'Agostino, 2000). Dans le secondaire, les élèves HPI viennent consulter en raison d'échec scolaire et, dans certains cas, par manque de méthode de travail (rapport interuniversitaire, 2006). En raison de leurs hautes capacités intellectuelles les élèves

HPI pourraient ne pas voir d'emblée l'utilité de s'investir dans les apprentissages et la période du secondaire serait un moment particulièrement critique par rapport à cette perception. Ce serait pour ces raisons que, d'une part, les jeunes HPI en réussite sembleraient particulièrement conscients d'avoir dû changer leur rapport aux apprentissages, et, d'autre part, que les élèves HPI en échec n'utilisent pas les compétences relatives à l'étude pour fonder leur SEP académique.

Les capacités intellectuelles sont moins souvent évoquées, mais nous retrouvons ces justifications dans tous les groupes sauf celui des jeunes NHPI en échec. Ce sont les capacités de mémorisation, de compréhension, mais aussi de logique et de créativité qui sont sollicitées pour expliquer leur SEP positif. Les propos issus de nos entretiens ne vont pas dans le sens de l'argument selon lequel les élèves HPI appuieraient particulièrement leur SEP académique sur leur perception de capacités intellectuelles (Pajares, 1996a). De manière spontanée, ce n'est en tout cas pas comme cela que les élèves HPI le justifient préférentiellement, mais plutôt à partir des expériences de réussite ou, lorsqu'ils sont en réussite, de leur compétence pour l'étude.

Certains NHPI en réussite parlent de la motivation intrinsèque comme un moteur interne qui soutient et renforce la dynamique d'apprentissage par le plaisir qu'elle engendre. Certains d'entre eux ainsi que des jeunes HPI en échec parlent également de cette source de motivation qui peut être un frein aux apprentissages et diminuer le SEP lorsqu'ils trouvent les apprentissages inintéressants. L'intérêt des élèves HPI est souvent questionné dans la littérature parce que la scolarisation de ces jeunes en classe ordinaire engendrerait moins de motivation intrinsèque en raison du manque d'adéquation du niveau scolaire à leurs besoins (Gagné & St Père, 2001). Si tel est le cas, les jeunes HPI ne semblent en tout cas pas relever le manque d'intérêt comme une source influençant leur sentiment pour réussir à l'école, puisqu'ils ne l'évoquent pas plus fréquemment.

Deux jeunes (une fille HPI en échec et un garçon NHPI en réussite) évoquent les messages véhiculés par leur entourage comme source d'influence de leur SEP académique. Comme un peu plus de deux tiers des jeunes HPI avaient été identifiés déjà dans le secondaire, nous aurions pu nous attendre à relever certains aspects de persuasion verbale provenant de leur entourage. Pour certains auteurs, l'effet de la labellisation sociale du haut potentiel pourrait avoir un impact positif sur les croyances et perceptions de l'étudiant, en venant renforcer la perception de compétence (Dai et al., 1998), alors que pour d'autres cela aurait un effet inverse en raison des exigences que cela suscite dans leur entourage (Heller, 2004). Spontanément, ce n'est donc pas la source la plus utilisée par les jeunes pour expliquer l'évaluation de leur efficacité scolaire. Notre analyse thématique ne permet donc pas de relever un impact de la labellisation sociale du HPI sur le SEP académique des jeunes.

Enfin, trois jeunes en échecs, dont un HPI, évoquent l'importance du bien-être général comme élément pouvant renforcer ou diminuer le SEP académique. Ainsi, au-delà du profil intellectuel ou du niveau de réalisation scolaire, les propos de ces jeunes soulignent l'importance de considérer l'élève dans sa globalité pour comprendre la manière dont il se perçoit et se sent capable de faire face aux apprentissages.

5.4 Analyse des inférences relatives aux perceptions spécifiques aux HPI

Dans les thématiques relatives à l'affirmation du SEP académique, deux types de perceptions caractéristiques aux élèves HPI ont émergé : la conviction de pouvoir réussir à l'école sans travailler ou presque, et le doute sur leurs hautes capacités intellectuelles. Nous allons analyser ici comment les jeunes étayaient ces perceptions.

La croyance de pouvoir réussir à l'école sans travailler ou presque était présentée uniquement par les élèves ayant redoublé dans leur scolarité secondaire. Quatre jeunes des groupes échec, dont trois avaient un profil à haut potentiel, étaient concernés par cette perception. Les propos de ces personnes indiquent qu'ils appuient cette croyance sur les expériences de maîtrise réalisées dans le secondaire. Selon eux, le simple fait d'être aux cours et d'écouter leur permettait de réussir. De plus, deux jeunes HPI relatent également le même type d'expérience à l'école primaire pour justifier la construction de cette perception. Le garçon 20GHPE, précise qu'il n'a jamais eu besoin d'étudier dans le primaire, notamment parce que les différents apprentissages, comme la grammaire, l'orthographe ou les tables de multiplications, se sont faits « *tout seuls* ». Ces propos témoignent bien que dans le primaire, une partie d'entre eux éprouve beaucoup de facilité et n'a pas le sentiment d'être mis au défi (Speirs Neumeister, 2004; Speirs Neumeister et al., 2009). Les propos tenus par ces jeunes montrent que ce vécu pourrait engendrer des croyances singulières quant à la manière de pouvoir réussir à l'école. Le fait que ce soit seulement les élèves en échec scolaire qui manifestent cette représentation révèle qu'elle ne semble pas être adaptée aux exigences de la scolarité secondaire. En effet, la complexification du programme durant l'avancée scolaire fait que l'intuition et les facilités des élèves HPI ne leur suffisent plus pour réussir (Jankech-Caretta & d'Agostino, 2000).

Pour un garçon HPI (le sujet 20GHPE), les messages véhiculés dans son entourage ont eu un impact sur le développement de cette croyance. Il explique que s'il était « capable », comme on le lui avait toujours dit, il pourrait y arriver même sans rien faire. Les propos de ce jeune soulignent que les messages issus de l'environnement peuvent bien contribuer à renforcer certaines croyances (Dweck, 2012; Kamins & Dweck, 1999). Ce garçon ne précise pas si ces messages étaient en lien avec le fait qu'il soit perçu comme un jeune HPI. Nous ne savons donc pas si cela peut être considéré comme un effet négatif de labellisation sociale tel que

Heller (2004) le conçoit. Le fait que ce jeune ait aussi souligné que son vécu de facilité dans les apprentissages avait contribué au développement de cette croyance, montre que différentes sources peuvent soutenir les croyances motivationnelles, conformément aux théories sociales cognitives de la motivation (Bandura, 1997, 2007; Eccles & Wigfield, 1995, 2002).

L'autre perception spécifique aux HPI concernait le doute sur les hautes capacités intellectuelles qu'avaient évoqué certains d'entre eux. Cela concernait deux garçons HPI en échec et deux filles HPI en réussite, dont une n'avait pas été identifiée à haut potentiel dans le secondaire (le sujet 2FHPR).

Selon deux garçons HPI en échec et une fille HPI en réussite, échouer, avoir de moins bonnes notes ou éprouver des difficultés pour des matières, les ont menés à douter de leurs capacités intellectuelles. Ainsi, dans leurs représentations, ces expériences scolaires ne pouvaient pas être conciliables avec un niveau élevé de capacité intellectuelle. Ces expériences de maîtrise, qui les ont particulièrement confrontés à la manière dont ils considéraient le poids de l'intelligence dans la réussite scolaire, ont eu comme écueil de diminuer leur perception d'avoir un niveau de capacités intellectuelles élevé.

La jeune fille 2FHPR justifiait également la perception de ne pas avoir de hautes capacités intellectuelles par une représentation spécifique du lien entre performance scolaire, intelligence et effort. Elle ne pouvait pas présenter un niveau élevé de capacités intellectuelles car, selon elle, lorsque l'on est très intelligent on n'a pas besoin de travailler à l'école pour réussir.

Les deux filles HPI doutaient également de leurs hautes capacités intellectuelles lorsqu'elles n'atteignaient pas leur niveau d'exigence élevé. Ces aspirations à y parvenir pouvaient être relatives aux performances en terme de points ou normatives par rapport aux autres. Le fait que l'une d'entre elles n'ait pas été identifiée HPI dans le secondaire indique d'ailleurs que d'autres effets que la labellisation sociale peut engendrer des hauts niveaux d'exigences envers soi-même. L'hypothèse d'une inclinaison au perfectionnisme chez les élèves HPI est justifiée par cet effet d'après certains auteurs (Speirs Neumeister, 2004). En outre, les propos de ces deux filles révèlent que c'est comme si elles devaient systématiquement faire la preuve qu'elles avaient de hautes capacités. En cela, nous pourrions dire qu'elles ont développé une perception d'elles-mêmes particulièrement dépendante du contexte. Cette dynamique ressemble fort aux profils décrit par Kamins et Dweck (1999) des élèves qui développent une valeur personnelle dépendante du contexte, suite à des feedback systématiques sur leur niveau élevé d'intelligence. Notons cependant que nous ne savons pas si elles ont effectivement reçu ce type de feedback de la part de leur entourage.

Ces deux filles qui présentaient plutôt un profil favorable au niveau scolaire, relevé par leur SEP académique positif, présentent donc au niveau de leur bien-être un profil moins propice. Le sujet 2FHPR exprime d'ailleurs comment ses doutes

pouvaient aller jusqu'à un sentiment d'imposture, de peur d'être démasquée : « *Mais c'était peut-être cette peur de confirmer que j'étais bête, tout en sachant que si j'étudiais ça marchait, du coup ça me motivait à étudier. [...] Souvent je me coupe les ailes, souvent j'arrête parce que dès que je descends je me dis « ça va se voir », alors j'arrête* ». Ces profils indiquent la nécessité d'évaluer au-delà les différentes perceptions de compétence et les représentations qui les soutiennent, même lorsque l'élève a confiance en ses capacités pour réussir à l'école.

5.5 Analyse transversale des thèmes propres aux jeunes HPI

Les différentes perceptions de compétence et leurs motifs de justification relevés dans les thèmes des jeunes HPI mobilisent particulièrement les relations qu'entretiennent performance, effort et capacités intellectuelles.

Les autres élèves bien sûr sont aussi mobilisés par ces questions. Par exemple, nous avons vu que les élèves en échec avaient tous tendance à justifier un SEP académique élevé conditionnel à l'effort qu'ils pouvaient fournir. Cependant, la fréquence et la variété des thèmes relatifs à l'effort et aux capacités intellectuelles chez les élèves HPI révèlent qu'ils auraient tendance à se confronter davantage à la question de la place de l'effort et de l'intelligence dans la performance scolaire.

Nous avons vu que les élèves HPI en échec sont les seuls à ne pas utiliser les compétences liées à l'étude scolaire pour appuyer leur SEP académique. De plus, ils affirment un SEP qui paraît leur être caractéristique : pouvoir réussir à l'école sans travailler ou presque. Ces perceptions semblent montrer que l'effort et le travail scolaire ne sont pas associés à la réussite scolaire dans les représentations de certains jeunes. Les propos des élèves HPI en réussite témoignent que la question de l'effort leur est aussi particulière. Une partie d'entre eux disent qu'ils ont dû adapter leur manière de travailler et évoquent parfois des perceptions de compétences négatives pour l'étude. Ces perceptions semblent témoigner qu'ils se confrontent particulièrement à la question de la gestion de l'effort et du travail puisque les élèves tout-venant ne tiennent pas ces propos.

Le doute présenté par certains jeunes sur leurs hautes capacités intellectuelles mobilise également la représentation de la relation entre performance, intelligence et travail. Malgré leur opposition apparente, les deux types de perception de compétence spécifiques aux élèves HPI (la conviction de pouvoir réussir à l'école sans travailler et le doute sur les hautes capacités intellectuelles) pourraient constituer des manifestations distinctes d'une même représentation, à savoir que l'on réussit obligatoirement lorsque l'on a des hautes capacités intellectuelles, même sans travailler. Les jeunes qui ont le sentiment de pouvoir réussir sans effort sont des personnes qui ne remettent pas en question leurs hautes capacités intellectuelles. Par contre, les jeunes qui ont des vécus qui vont à l'encontre de cette croyance (avoir de

moins bonnes notes, avoir des échecs, ressentir de la difficulté ou avoir besoin d'étudier) doutent de leurs hautes capacités intellectuelles.

Les expériences précoces de réussite vécues avec de grandes facilités pourraient constituer des sources d'étayage à ces représentations et ces croyances qui impliquent particulièrement l'effort. Les jeunes HPI en échec justifient en effet leur conviction de pouvoir réussir sans travail par des expériences de réussites menées sans effort dans le primaire et le secondaire. L'idée que la performance scolaire correspond essentiellement aux capacités intellectuelles est bien ancrée dans les représentations (Croizet, 2006). L'idée selon laquelle, lorsque l'on est très intelligent, il n'est pas nécessaire de travailler à l'école peut-être donc véhiculée dans l'entourage des jeunes ou entretenue par les jeunes eux-mêmes. Or, les expériences de réussite sans travail, possibles jusqu'à un certain point de leur scolarité, donnent raison au développement ou à la consolidation de cette représentation. Cette dynamique ne semble pas adaptative, car les conclusions que peuvent tirer les élèves HPI à partir de ces expériences montrent que, dans certains cas, elles pourraient les mener à présenter des profils moins favorables pour réguler les apprentissages ou à douter de leurs compétences intellectuelles.

6. Conclusion

Nous concluons ce chapitre en répondant de manière synthétique aux questions qui ont motivé notre investigation.

- Lorsque les élèves évoquent leur SEP académique, est-ce que certaines perceptions de compétence semblent plus prégnantes que d'autres selon leur type de profil intellectuel ?

Les thèmes relevés dans les entretiens semblent permettre de distinguer les jeunes selon leur niveau de réalisation scolaire mais aussi selon leur profil intellectuel.

Les perceptions de compétence soulignant des aspects positifs distinguent les jeunes selon leur niveau de réalisation scolaire, quel que soit leur profil intellectuel. C'est ce que montrent les thèmes relevés dans les catégories *affirmation du SEP* et *dynamique du SEP*. La majorité des élèves en réussite ont une bonne perception globale de leur SEP académique, alors que ce n'est pas le cas des jeunes en échec. Ces derniers sont, par contre, les seuls à faire référence à un SEP conditionnel à l'effort. Parmi ces représentations, émerge malgré tout une caractéristique qui est spécifique aux élèves HPI en échec. Ceux-ci semblent en effet plus enclins à se sentir confiants pour réussir scolairement sans faire d'effort.

Notre analyse montre que les thèmes relatifs aux perceptions négatives différencient les jeunes selon leur profil intellectuel. Certaines perceptions sont spécifiques aux élèves HPI selon leur niveau de réalisation. Les jeunes HPI en échec se distinguent de leurs pairs tout-venant en échec par la fréquence plus élevée à

laquelle ils font référence aux perceptions négatives. Les jeunes HPI en réussite se distinguent, quant à eux, des autres élèves en réussite par l'expression de doutes sur leurs hautes capacités intellectuelles et leur compétence pour étudier. Les élèves HPI du groupe en réussite, malgré un SEP académique positif, peuvent donc, comme les élèves HPI en échec, présenter des perceptions de compétences moins favorables. Ces résultats démontrent l'utilité de considérer d'autres aspects de compétence que l'évaluation globale du SEP académique afin de déterminer le profil de croyance scolaire de l'élève. Ceci peut être pertinent pour l'ensemble des élèves, mais cela paraît être particulièrement bénéfique pour les élèves HPI en réussite qui peuvent, malgré leur bonne perception d'efficacité académique, avoir des doutes sur d'autres compétences qui sont impliquées dans la réussite scolaire. Une évaluation des profils de croyance permettrait de mieux prendre en considération les besoins de ces élèves, et ce même pour ceux qui se manifestent de manière moins évidente.

- Les jeunes HPI sont-ils plus enclins à faire certains types d'inférence pour évaluer leur efficacité académique ?

De manière générale, les élèves ont tous tendance à se référer aux expériences de maîtrise pour justifier leur sentiment d'efficacité scolaire, ce qui confirme l'importance de ces vécus dans leur fondement (Bandura, 1989, 2007; Usher & Pajares, 2008). Si les élèves HPI appuient plus que les autres leur SEP académique sur leur perception de compétence intellectuelle, plutôt que sur leurs performances scolaires (Pajares, 1996a), notre analyse ne montre pas que les élèves HPI s'y réfèrent de manière préférentielle pour le justifier. L'importance des expériences de maîtrise comme source d'information diagnostique du SEP pour tous les élèves, montre que le rendement scolaire constituerait, chez les élèves HPI, plutôt un médiateur de l'effet des capacités intellectuelles sur la perception d'efficacité académique (ex : Van Boxtel & Moines, 1992).

Les élèves HPI se distinguent des autres élèves dans leur façon d'intégrer l'étude pour soutenir leurs croyances d'efficacité académique. D'un côté des jeunes du groupe HPI en réussite affirment que l'adaptation de leur manière d'étudier leur avait permis de renforcer un SEP, alors que les jeunes tout-venant en réussite ne parlent pas de cela. D'un autre côté, les élèves HPI en échec sont les seuls à ne pas se référer aux compétences pour étudier comme source explicative d'un SEP élevé. Ces perceptions permettent de différencier les élèves en réussite des élèves en échec et montrent qu'accorder de l'importance à l'étude est plutôt adaptatif pour la scolarité. En outre, le fait que les élèves HPI en échec soient plus enclins à affirmer qu'ils peuvent réussir à l'école sans travailler ou presque souligne encore que la place de l'effort et du travail ne semble pas avoir de sens pour eux. Ainsi, si un bon nombre d'élèves HPI réalisent que l'intelligence est nécessaire mais pas suffisante pour réussir scolairement (Assouline et al., 2006; Chan, 1996; Dai et al., 1998; Olszewski-Kubilius et al., 1988), il semble que tous ne réalisent pas l'importance du travail et de l'effort dans la réussite scolaire.

Cette étude qualitative montre comment les représentations des liens entre performance, effort et intelligence, ou, plus largement, comment la manière de situer le haut potentiel par rapport à la performance scolaire et à l'effort, ont un impact sur les diverses croyances d'efficacité pour faire face aux apprentissages. Nous pensons que leurs hautes capacités intellectuelles, et l'avantage qu'elles leur procurent dans les premiers apprentissages, engendrent des habitudes de réussite sans travail qu'ils doivent modifier dans le secondaire s'ils veulent réussir. Ce qui expliquerait pourquoi ceux qui pensent pouvoir réussir sans travailler sont plutôt les élèves en échec et, que les élèves en réussite sont particulièrement conscients de l'importance du travail pour réussir. Les conclusions que peuvent tirer les élèves HPI à partir de ces expériences montrent que, dans certains cas, elles pourraient les mener à présenter des profils moins favorables pour réguler les apprentissages ou à douter de leurs compétences intellectuelles. Les élèves HPI seraient donc particulièrement mobilisés par la question de la gestion de l'effort et de l'étude dans leur scolarité, tout en la traitant de manière très différente d'un individu à l'autre. Nos résultats soulignent donc l'utilité d'aborder ces représentations avec les jeunes HPI et leur entourage lors de l'identification, mais aussi dans le cadre de consultations en général. L'objectif de ce travail serait de rendre conciliable dans leur esprit le HPI et certaines expériences scolaires (avoir de moins bonnes notes, avoir des échecs, ressentir de la difficulté ou avoir besoin d'étudier), de sorte qu'ils puissent s'y confronter. L'enjeu sous-jacent est ainsi de rendre leurs représentations plus favorables aux apprentissages et à leurs perceptions de compétence intellectuelle.

Ainsi, s'il est important que les élèves HPI assimilent la notion selon laquelle l'effort est nécessaire à l'accomplissement de haut niveau (Clinkenbeard, 2012), il est également nécessaire de la mettre en rapport avec la manière dont il se représentent la part des hautes capacités intellectuelles dans la performance scolaire. A l'instar de Bandura (2007), nous pensons que les processus inférentiels réalisés par les personnes pour évaluer leur efficacité sont mieux expliqués par la manière dont elles sélectionnent et intègrent les informations qu'en évaluant le poids relatif qu'elles attribuent à certains facteurs précis.

Une première limite de notre étude concerne l'aspect rétrospectif de nos entretiens. Les propos des jeunes sont très certainement influencés par un biais mnésique. Nous pouvons imaginer que cet effet pourrait avoir accentué l'importance de certains souvenirs, ou au contraire gommé d'autres. Cependant, l'intérêt de ce regard « après-coup » était d'obtenir une vision globale du parcours, appuyée sur la compréhension que le jeune en donne dans une vision plus « à froid » que s'il avait été pris dans la dynamique de l'adolescence. En outre, nous pensons que les propos recueillis renvoient à la fois aux vécus des jeunes dans le secondaire, mais aussi, dans une perspective développementale de l'identité des l'apprenants, comme aussi à la manière dont ils conçoivent aujourd'hui leur rapport à l'apprentissage. Quoi qu'il en soit, il serait intéressant de confronter nos résultats à l'interview de jeunes fréquentant actuellement le secondaire.

La seconde limite tient à la nature qualitative de la recherche. Si elle a permis d'approcher les représentations des jeunes dans leur complexité et leur richesse, elle ne dit rien sur la fréquence réelle de ces tendances dans la population des élèves HPI. Il serait donc intéressant de pouvoir investiguer certaines de ces représentations de manière quantitative sur une population plus large. En outre, les sources invoquées par les jeunes pour justifier le SEP concernent les éléments dont ils pensaient qu'elles avaient eu un impact sur leur SEP académique. Cette méthode d'analyse ne donne pas accès aux éléments qui ont aussi influencé le SEP mais de manière moins consciente. De plus ces différents thèmes concernent uniquement les justifications données de manière spontanée. Un canevas d'entretien orienté autour des différentes sources permettrait d'approfondir celles qui ont été moins évoquées, comme la persuasion verbale ou les expériences vicariantes.

Les diversités de perceptions de compétences présentées au niveau du SEP académique, de l'étude et de l'intelligence par les jeunes HPI, rendent compte de la nécessité de les évaluer à plus large échelle afin de confirmer ces résultats.

La représentation selon laquelle, lorsque l'on est intelligent, il n'est pas nécessaire de travailler ou de faire des efforts pour réussir mériterait d'être explorée. Il serait intéressant d'évaluer sa fréquence dans la population des élèves HPI, ainsi que son association avec la performance scolaire, afin d'estimer son caractère adaptatif. Cette représentation semble se baser sur le vécu de grande facilité perçue dans les apprentissages précoces. Il serait donc également pertinent d'évaluer si cette manière d'envisager de réussir scolairement est liée avec l'expérience de facilité à l'école primaire.

Enfin, nous nous demandons si la représentation de la performance scolaire que nous avons relevée pourrait être associée à certains mécanismes plus stables comme le perfectionnisme ou la procrastination. Nous avons vu que deux filles HPI, qui doutaient de leurs compétences intellectuelles, présentaient des niveaux élevés d'exigence. D'autre part, la procrastination pourrait revêtir une fonction protectrice : éviter l'engagement dans les apprentissages en protégeant la remise en question des compétences et des représentations liées à l'apprentissage.

Chapitre 3

Motivation, perceptions de compétences et représentation de la performance scolaire chez les adolescents à haut potentiel intellectuel

Motivation, perceptions de compétences et représentation de la performance scolaire chez les adolescents à haut potentiel intellectuel

1. Introduction

Cette étude vise à mieux comprendre le développement des croyances motivationnelles chez les jeunes à haut potentiel intellectuel (HPI) du secondaire en comparant les résultats obtenus à ceux d'un échantillon contrôle. En ce sens, elle poursuit le même objectif que l'étude préalablement réalisée et présentée au chapitre 2 de cette partie empirique, mais avec des élèves scolarisés dans le secondaire. Suite aux résultats de notre analyse qualitative menée au chapitre 3, nous souhaitons élargir l'investigation du sentiment d'efficacité personnelle académique (SEP) à d'autres perceptions de compétences et identifier la fréquence de certaines représentations relatives à la performance scolaire. Sans reproduire l'ensemble des introductions réalisées aux chapitres 2 et 3, rappelons qu'il existe peu d'études sur le sentiment d'efficacité personnelle des élèves HPI dans un contexte de scolarisation en classe ordinaire et quasiment aucune étude sur la valeur perçue chez les élèves HPI.

La motivation intrinsèque, que nous avons rapprochée de la valeur intrinsèque du modèle de Eccles et Wigfield (2002), semble être une caractéristique fréquemment associée positivement au HPI (Goldberg & Cornell, 1998; A.E. Gottfried & Gottfried, 1996; Vallerand et al., 1994), mais ne paraît plus être associée au profil intellectuel dans le secondaire au niveau des apprentissages scolaires (Gagné & St Père, 2001; Villatte, 2010; Wong & Csikszentmihalyi, 1991). Le manque de défis du cursus de l'enseignement secondaire pour les jeunes HPI pourrait en partie expliquer ces résultats (Csikszentmihalyi, 1991; Gagné & St Père, 2001; Vygotsky, 1978). En outre, avec le changement de contexte scolaire et l'entrée dans le secondaire, tous les élèves ont tendance à présenter moins de motivation intrinsèque alors que, dans le même temps, la motivation extrinsèque augmente (Eccles & Midgley, 1990; Harter, 1981; Nicholls, 1979). Il semble en effet que, dans le secondaire, la dimension utilitaire joue un rôle important dans l'engagement des élèves quel que soit leur profil intellectuel (Gagné & St Père, 2001; Wong & Csikszentmihalyi, 1991).

En ce qui concerne les perceptions de soi, la revue de la littérature montre une tendance des élèves HPI à présenter des niveaux plus élevés de SEP (Ewers & Wood, 1993; Pajares, 1996; Zimmerman & Martinez-Pons, 1990) et de concept de

soi scolaire (e.g. : Hoge & Renzulli, 1993 ; McCoach & Siegle, 2003b; Vallerand et al., 1994) que les élèves tout-venant. Cependant, ces résultats devaient être confirmés dans un contexte de scolarisation en classe ordinaire. Les résultats de l'étude a posteriori présentée au chapitre 2 ont mis en évidence une tendance chez les élèves HPI à montrer un SEP académique plus élevé et à attribuer moins d'intérêt aux apprentissages scolaires. Cette étude ayant été réalisée a posteriori avec des jeunes adultes, il était nécessaire de répliquer ces résultats avec des élèves dans le secondaire afin d'asseoir leur valeur interprétative.

Au-delà de cet objectif partagé avec l'étude 2, cette recherche étudie également les différentes perceptions de compétences impliquées dans la scolarité des élèves ainsi que la place de l'effort, tant dans la manière dont les élèves le régulent dans leurs apprentissages que dans la manière dont ils l'impliquent dans leur représentations de la performance scolaire. L'étude qualitative menée dans le troisième chapitre empirique a montré que les élèves pouvaient nourrir des représentations différenciées des sous-compétences impliquées dans les apprentissages : intellectuelle pour étudier ou, plus largement, pour réguler les apprentissages. Ainsi, nous avons vu que derrière un SEP académique plutôt positif pouvaient se cacher des perceptions de soi contrastées chez les élèves HPI. Ce constat rejoint l'intérêt d'évaluer les différents registres d'efficacité en lien avec les apprentissages scolaires, comme le sentiment de compétence intellectuelle ou le sentiment d'efficacité pour l'autorégulation des apprentissages (voir le troisième chapitre théorique). L'importance des capacités intellectuelles dans le fondement du SEP académique chez les élèves HPI a été soulignée par divers auteurs et démontrée au niveau empirique (Dai et al., 1998; Davis & Connell, 1985; Pajares, 1996a). Cependant, pour réussir à l'école, il est aussi nécessaire de développer d'autres compétences. Il est donc intéressant d'évaluer comment se modulent ces différentes perceptions de compétence chez les élèves HPI.

L'étude qualitative présentée au chapitre trois a montré que les élèves HPI se distinguaient de leur pairs tout-venant par la fréquence et la manière d'impliquer l'effort et le travail pour expliquer leur SEP académique. Nous avons vu qu'ils évoquaient l'effort pour justifier un sentiment d'efficacité académique élevé, soit parce qu'ils réussissaient avec peu d'effort, soit en soulignant qu'il était conditionnel à l'effort (se sentir capable de tout réussir, pour peu qu'ils fassent les efforts nécessaires). Certains élèves HPI en échec se distinguaient des autres par la conviction de pouvoir réussir à l'école avec peu d'effort. Le même type de représentation était sollicité chez les filles qui doutaient de leur haute capacité intellectuelle parce que, si tel était le cas, elles n'auraient pas eu besoin de travailler à l'école pour réussir. Ces représentations nourries préférentiellement chez les jeunes HPI vont dans le sens de l'hypothèse que nous avons formulée à l'issue du troisième chapitre théorique. Il nous paraissait donc utile d'investiguer d'une part la manière dont ces jeunes HPI régulent l'effort dans les apprentissages et, d'autre part, d'étudier dans une perspective quantitative la fréquence de la représentation selon

laquelle lorsque l'on est intelligent, on peut réussir à l'école quasiment sans faire d'effort.

En outre, afin d'obtenir une vision plus globale et nuancée de l'agencement de ces représentations motivationnelles, nous souhaitons savoir si certains profils spécifiques d'association de perceptions d'efficacité et de régulation de l'effort pourraient caractériser les élèves HPI. Notre référent théorique du HPI (MSHPI) montre qu'il peut exister une grande variabilité dans ses manifestations. Il semble en effet que cette population présente des caractéristiques très hétérogènes (Grégoire, 2012; Pereira-Fradin, 2004). Il nous paraissait donc pertinent, au-delà des tendances générales, d'évaluer la présence de profils spécifiques regroupant ces dimensions clés, à savoir les différentes perceptions de compétence et la régulation de l'effort. Nos modèles de références issus de l'approche sociale cognitive de la motivation (Bandura, 1989, 1997, 2007; Eccles & Wigfield, 2002) conçoivent les perceptions de compétences comme imbriquées et articulées dans un réseau de représentations qui peut influencer les divers comportements d'apprentissage. Nous souhaitons donc savoir si certains profils ainsi relevés peuvent être associés à la représentation de la performance scolaire ou à certaines caractéristiques plutôt défavorables comme le sentiment d'imposture et l'échec scolaire.

Enfin, il nous semble utile de pouvoir envisager le poids de la variabilité intra individuelle sur ces différentes dimensions. En effet, tous les jeunes HPI ne présentent pas un profil intellectuel homogène (Peireira-Fradin, 2006, Peirera-Fradin, Caroff & Jacquet, 2010). On retrouve plus fréquemment au sein de cette population des différences importantes entre les capacités mesurées par les tests, notamment au niveau des indices verbaux et perceptifs (Peirera-Fradin, 2010). Nous pensons qu'un profil intellectuel hétérogène pourrait induire chez le jeune une moins bonne perception de ses compétences intellectuelles voire un niveau de sentiment d'imposture intellectuelle plus élevé. En effet, la différence de capacités entre les diverses sphères pourrait rendre moins aisée la perception de leur compétence intellectuelle globale. De la même manière, la différence du degré de capacité entre les deux sphères intellectuelles signifie que ces élèves doivent adapter leur niveau d'engagement selon les tâches. Nous pensons qu'il est probable qu'une partie d'entre eux rencontre des difficultés à adapter leur autorégulation des apprentissages et donc ait une moins bonne perception de compétence de ce registre. Dès lors, ils pourraient également présenter un SEP académique moins positif.

2. Objets de l'étude

Le premier objectif est de reproduire les résultats concernant le SEP académique et la valeur attribuée aux apprentissages obtenus dans l'étude 2 avec une population en âge scolaire.

Notre second objectif est de mesurer d'autres perceptions d'efficacité en lien avec le sentiment d'efficacité personnelle académique : les croyances d'efficacités

intellectuelles pour l'autorégulation des apprentissages et l'organisation du travail scolaire.

Au niveau de l'effort, nous souhaiterions identifier si, par rapport aux autres jeunes, les élèves HPI présentent une moins bonne régulation de l'effort et s'ils ont davantage la représentation que, grâce à l'intelligence on peut réussir à l'école sans travailler.

Nous examinerons encore le profil de performance au test d'intelligence (homogène versus hétérogène) qui peut être associé plus spécifiquement à certaines croyances motivationnelles.

Enfin, nous souhaitons savoir si les élèves HPI présentent des profils spécifiques d'association de perceptions d'efficacités et de régulation de l'effort. Ceci nous permettra d'avoir une vision globale de ces variables et de leur articulation. Il s'agira également d'examiner si ces groupes d'élèves se distinguent en termes de réussite scolaire, de représentation de la performance scolaire et de sentiment d'imposture.

3. Méthode

3.1 Participants

Après avoir écarté les individus dont les réponses manquantes dépassaient 20% dans l'une de nos variables d'intérêt, nous avons retenu un échantillon total de 380 élèves scolarisés dans l'enseignement secondaire en Communauté française de Belgique.

Types de jeunes

Dans cet échantillon, deux **types de jeunes** ont pu être caractérisés : le type haut potentiel (HPI) et le type contrôle²⁵.

Il comprend 138 jeunes HPI (35 filles et 103 garçons) âgés de 11 à 19 ans ($M = 15,03$ ans $ET = 2,00$ ans), préalablement identifiés. Ces jeunes possèdent un QI global supérieur à 125 ou un score supérieur à 130 à l'indice de compréhension verbale ou de raisonnement perceptif aux échelles de Wechsler²⁶.

²⁵ Dans ce texte, les termes *groupe contrôle* et *élèves tout-venant* sont utilisés de manière indifférenciée.

²⁶ L'inclusion de sujets présentant un score égal ou supérieur à 130 à l'indice de compréhension verbale ou de raisonnement perceptif mais pas au QI total permet d'inclure des jeunes présentant un profil hétérogène. En cela, ce critère permet de mieux refléter la réalité de cette population même si la plupart possèdent un Qi Total supérieur à 125. Notre focalisation sur ces deux indices se justifie par l'observation fréquente de moins bonnes performances obtenues en vitesse de traitement chez les jeunes à haut potentiel (Pereira-Fradin, Caroff, & Jacquet, 2010). En outre, tenir compte des résultats aux indices de compréhension verbale et de raisonnement perceptif s'avère également pertinent avec cette population (Saklofske, Austin, Rohr, & Andrews, 2007). En effet, ces deux indices permettent de calculer l'IAG (indice d'aptitude générale) qui, dans près de 70% des cas s'avèrent être supérieur au QI total obtenu chez les jeunes HPI.

L'échantillon contrôle est composé d'élèves recrutés aléatoirement au sein de différentes écoles secondaires. Ce groupe est constitué d'enfants tout-venant. Afin de réduire le risque de considérer un jeune HPI comme faisant partie du groupe contrôle, une administration du test des matrices de Raven (PM 38) a été réalisée en passation limitée à 20 minutes. Les sujets obtenant des résultats supérieurs au percentile 90 des normes françaises pour collégiens ont été écartés de l'échantillon. Nous avons donc retiré 57 élèves de l'échantillon contrôle initial composé de 242 élèves du secondaire. Notre échantillon contrôle final est composé de 185 jeunes (91 filles et 94 garçons) âgés de 11 à 20 ans ($M = 15,70$ ans ; $ET = 1,85$ ans).

Homogénéité et hétérogénéité du profil intellectuel

60 jeunes du groupe HPI ont été répartis selon le type de dispersion de leurs scores au test d'intelligence. Deux groupes ont ainsi été constitués : homogène et hétérogène. L'identification du haut potentiel pouvait dater de plusieurs années pour certains jeunes. Les scores à l'échelle de Wechsler pour enfants et adolescents à notre disposition sont donc issus de la dernière version de l'échelle (WISC-IV) ou de la précédente (WISC-III). Ces deux versions de l'échelle comprennent des différences sur les types de scores pouvant être calculés. Cependant, il existe de bonnes corrélations entre le QI verbal (WISC-III) et l'indice de compréhension verbale (WISC-IV) ainsi qu'entre le QI performance (WISC-III) et l'indice de raisonnement perceptif (WISC-IV) (Grégoire, 2009). En raison de la bonne corrélation entre ces dimensions, nous avons décidé de nous baser sur les données issues des deux éditions de l'échelle. En ce qui concerne l'indice de vitesse de traitement, beaucoup de jeunes HPI présentent un score significativement inférieur aux résultats des autres indices (Pereira-Fradin, Caroff & Jacquet, 2010). Nous nous baserons donc uniquement sur l'indice de raisonnement perceptif/QI performance et celui de compréhension verbale/QI verbal pour déterminer l'homogénéité ou l'hétérogénéité du profil intellectuel des jeunes HPI.

Nous nous sommes basés sur les critères fournis par Grégoire (2006, 2009) pour déterminer l'hétérogénéité du profil intellectuel. Les jeunes avec des scores aux deux indices qui pouvaient être considérés comme statistiquement différents ont été identifiés comme ayant un profil hétérogène. Le groupe homogène est ainsi constitué des HPI ne présentant pas une différence significative entre les deux scores. Pour les jeunes évalués à l'aide de la WISC-III, ceux qui ont une différence de plus de 12 points entre le QI verbal et le QI performances sont considérés comme ayant un profil intellectuel hétérogène (voir Grégoire, 2006). Ceux qui ont été évalués par la version de l'échelle plus récente, la WISC-IV, ont été identifiés comme dotés d'un profil hétérogène lorsqu'ils obtenaient une différence supérieure à 14 points entre l'indice de raisonnement perceptif et celui de compréhension verbale (voir Grégoire, 2009).

Le groupe hétérogène comprend 31 jeunes. Parmi ceux-ci, 3 jeunes HPI présentent une différence en faveur de l'indice de raisonnement perceptif/QI

performance. L'essentiel des jeunes du groupe hétérogène présente donc un score plus élevé sur la dimension verbale. Le groupe hétérogène a une différence moyenne en valeur absolue entre les deux indices de 28,4 points (ET = 9,7) et le groupe homogène de 6,5 (ET = 5,2).

Niveau scolaire

Sur les 323 sujets HPI et contrôle, 87 élèves (comprenant 46% HPI) fréquentent le premier degré du secondaire (niveau 1). Le niveau 2, donc le deuxième degré du secondaire, est fréquenté par 134 élèves (41% HPI). Enfin, 102 élèves se situent au troisième degré du secondaire qui correspond au niveau 3 de notre variable de niveau scolaire.

La réussite scolaire

La réussite scolaire a été évaluée à l'aide du nombre d'échecs rapportés par les jeunes en se basant sur les résultats obtenus au dernier bulletin (ici le premier de l'année) ainsi que sur le redoublement. A partir de ces critères, deux types de réussite scolaire ont été constitués. Réussite : jeune n'étant pas en redoublement et ne présentant aucune note inférieure à la moyenne. Échec: jeune présentant au moins 1 échec ou n'ayant pas d'échec mais redoublant l'année. Nous avons trouvé une association positive entre la réussite scolaire et le type de profil intellectuel au premier et au deuxième niveau du secondaire [respectivement, $\chi^2(1) = 9,68$ $p < 0,01$; $\chi^2(1) = 10,06$ $p < 0,01$]. Les comparaisons par paires montrent qu'il y a une plus grande proportion d'élèves en réussite chez les jeunes HPI que chez les élèves tout-venant aux premier et deuxième niveaux du secondaire.

Tableau 1 : Distribution de la population selon les types de profil intellectuel, la réussite scolaire et le niveau scolaire

Type jeune	Type réussite	Niveau scolaire			Total
		Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	
HPI	Réussite	31 (78%)	27 (49%)	18 (42%)	76 (55%)
	Echec	9 (22%)	28 (51%)	25 (58%)	62 (45%)
	Total	40 (100%)	55 (100%)	43 (100%)	138 (100%)
Contrôle	Réussite	21 (45%)	18 (23%)	21 (36%)	60 (32%)
	Echec	26 (55%)	61 (77%)	38 (64%)	125 (68%)
	Total	47 (100%)	79 (100%)	59 (100%)	323 (100%)

3.2 Procédure

La participation des jeunes s'est faite sur base volontaire.

Une partie des jeunes de l'échantillon HPI (environ 70%) a rempli les questionnaires via internet. Ils ont été contactés par un mail qui leur expliquait brièvement les objectifs de l'étude (comprendre comment les jeunes vivent leurs

émotions au quotidien), le temps nécessaire pour y répondre, et leur donnait un lien sécurisé pour remplir les questionnaires en ligne s'ils le souhaitaient. Le reste de l'échantillon a rempli les questionnaires au format papier en présence d'un examinateur.

Soixante-six pourcents de l'échantillon HPI ont été recrutés via une base de données constituée dans le cadre de consultations au sein d'un centre d'aide et de recherche spécialisé dans la thématique du haut potentiel. Les 33% restants ont été recrutés avec l'aide de psychologues (de centres psycho-médico-sociaux ou privés) ou via les écoles qui ont servi à constituer la population contrôle.

La population contrôle a été constituée auprès de 4 écoles secondaires et d'un internat (accueillant des jeunes de 3 écoles différentes). Les directeurs des établissements ont été contactés par téléphone et ont reçu un courrier explicatif du fonctionnement et des objectifs de la recherche.

3.3 Mesures

3.3.1 Valeur attribuée aux apprentissages

Le questionnaire contenait 19 items relatifs aux différentes valeurs attribuées aux tâches scolaires. Ces valeurs étaient les suivantes : l'intérêt et le plaisir (5 items)²⁷, l'importance perçue (6 items), l'utilité perçue (4 items) et le coût perçu (4 items). Ils comprenaient entre autres les affirmations suivantes : « Je dois me forcer pour rester attentif(ve) aux cours » ; « Pour moi, échouer à l'école est très grave » ; « Je pense qu'il est utile pour moi d'apprendre les matières présentées à l'école » et « Je me demande souvent si le temps et l'énergie que je consacre à l'école en valent la peine ». Les sujets devaient se situer sur une échelle de Likert en 5 points (de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord »). Ces items ont été adaptés de l'étude de Eccles et Wigfield (1995) et validés par Neuville (2004). Les valeurs de cohérence internes étaient de respectivement : .71 ; .83 ; .65 ; et .64. Pour des échelles contenant moins de 10 items, la mesure d'un α de .60 est considérée comme acceptable en raison de sa sensibilité au nombre d'items (Cronbach, 1951).

3.3.2 Sentiment d'efficacité personnelle académique

Le sentiment d'efficacité personnelle académique a été évalué par 4 items inspirés de Pintrich et De Groot (1990) et validé précédemment par Neuville (2004). « Je

²⁷ La variable intérêt comprenait initialement 7 items. L'indice de cohérence interne étant très mauvais (α de .51) nous avons mené une analyse factorielle en composante principale. Cette analyse a révélé la présence de deux facteurs ainsi qu'un indice KMO médiocre indiquant des patterns de corrélations très diffus (Field, 2009). Ce pattern était dû à deux items fortement corrélés sur le second facteur représentatif de l'intérêt généré par la manière de donner cours. Nous avons donc retiré les deux items suivant : *la manière dont les cours sont donnés est ennuyeuse* ; *la manière dont les cours sont donnés stimule mon intérêt pour la matière enseignée*.

suis sûr(e) de pouvoir comprendre les idées développées dans les cours » est un exemple de ces quatre items. L'indice de cohérence interne est bon ($\alpha=.69$).

3.3.3 Sentiment de compétence intellectuelle

Une série de 8 items a été construite afin d'évaluer le sentiment de compétence intellectuelle. En construisant cette mesure, nous voulions éviter de confondre la mesure du sentiment de compétence intellectuelle avec celle du sentiment de compétence scolaire que nous pensons corrélée. Nous avons donc formulé les questions de manière à ne pas faire référence au monde scolaire ni à des compétences cognitives qui se manifesteraient dans ce contexte. Nous avons soumis nos items à des experts travaillant sur les mesures de motivation. Ils ont ensuite été administrés dans deux classes d'élèves de 2ème secondaire afin de tester leur formulation. Le tableau 2 présente les huit énoncés.

Tableau 2. Énoncés de la variable sentiment de compétence intellectuelle

1. Ce jeune se demande s'il est intelligent (R)
 2. Ce jeune remarque qu'il a de bonnes compétences intellectuelles par rapport aux autres.
 3. Il arrive souvent à ce jeune de se sentir bête. (R)
 4. Les capacités intellectuelles de ce jeune font partie de ses points forts.
 5. Ce jeune pense qu'il est intelligent
 6. Il arrive à ce jeune de se sentir moins malin que les autres (R)
 7. Ce jeune a l'impression d'être moins intelligent que les autres (R)
 8. Par rapport aux autres de son âge, ce jeune remarque que son intelligence est un de ses points forts
-

Note : R signifie que les items doivent être inversés dans le calcul du score global.

L'élève devait indiquer, sur une échelle de 1 (pas du tout) à 4 (tout à fait) à quel point il se considérait semblable au jeune décrit dans chaque phrase. Les compétences intellectuelles étant très largement valorisées dans notre société, demander aux élèves de se situer à ce niveau peut s'avérer être une opération très sensible et introduire un biais de désirabilité sociale. Afin de réduire cet effet, nous avons formulé les items en faisant référence à un jeune en général à partir duquel les élèves devaient indiquer leur degré de ressemblance. Selon Harter (1982), ce type de formulation suggère que d'autres jeunes peuvent présenter les caractéristiques décrites dans les énoncés et réduit de ce fait l'aspect menaçant. Plus le score est élevé, plus l'élève pense avoir de bonnes compétences intellectuelles.

3.3.4 Sentiment d'imposture

Afin d'évaluer le sentiment d'imposture, nous avons utilisé le questionnaire du sentiment d'imposture pour enfants et adolescents (QSIEA) de Bouffard, Chayer et Sarrat-Vézina (2011). Cette échelle est constituée de 8 items qui permettent de mesurer le sentiment d'imposture intellectuelle. L'élève devait indiquer, sur une échelle de 1 (pas du tout) à 4 (tout à fait) à quel point il se considérait semblable à

un élève décrit dans chaque phrase, comme par exemple, « cet élève pense que ça finira par paraître qu'il est moins intelligent que les autres le croient ». Plus le score moyen aux huit items est élevé, plus il indique que l'élève a l'impression d'être un imposteur. Nous avons choisi d'utiliser le même type de formulation que Bouffard et al. (2011). Selon ces auteurs, la formulation des phrases en faisant référence à un jeune en général à partir duquel les élèves doivent indiquer leur degré de ressemblance permet de réduire leur caractère menaçant. L'indice de cohérence interne est de 0,86 et correspond aux indices répertoriés par Bouffard et al. (2011) dans leur article de validation.

3.3.5 Sentiment de désorganisation

Le sentiment de désorganisation est une des trois stratégies d'étude de l'échelle d'Elliot et McGregor (2001), les deux autres étant l'étude profonde et l'étude de surface. Nous avons utilisé les cinq items relatifs au sentiment de désorganisation traduit par Darnon & Butera (2005) pour les besoins de leur étude. « Je ne sais pas très bien comment m'y prendre pour étudier les cours » est un exemple de ces cinq items. Les étudiants devaient se situer sur une échelle de 1 (cela ne me correspond pas du tout) à 5 (cela me correspond tout à fait). Le coefficient de consistance interne est très satisfaisant (α .86) et comparable à celui répertorié par Darnon & Butera (2005). Nous considérerons cette variable comme une dimension plus spécifique de la perception d'autorégulation des apprentissages²⁸.

3.3.6 Le sentiment d'efficacité personnelle pour l'autorégulation des apprentissages (SEPar)

Les questions relatives au sentiment d'efficacité personnelle pour l'autorégulation des apprentissages sont issues de l'article de validation de Usher et Pajares (2008). Elles sont tirées d'une plus large échelle créée par Bandura : l'échelle multidimensionnelle d'efficacité personnelle pour enfant. Cette composante évalue le jugement de l'élève sur ses capacités à utiliser diverses stratégies d'autorégulation des apprentissages. Nous avons appliqué une méthode de rétro traduction aux 7 différents items composant cette échelle. Les élèves devaient indiquer, sur une échelle de 1(pas bien du tout) à 5 (très bien), comment ils pouvaient mener différents comportements d'autorégulation des apprentissages (voir tableau 4).

3.3.7 La régulation de l'effort

La régulation de l'effort est une composante de la dimension gestion des ressources du Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) de Pintrich,

²⁸ Nous appuyons cette considération sur une analyse en composante principale menée préalablement. Cette exploration a montré que l'ensemble des items relatifs au SEPar et au sentiment de désorganisation avaient une forte corrélation en valeur absolue sur le premier axe expliquant plus de 40% de la variance totale des données.

Smith, et Garcia (1991). Nous avons repris la traduction qu'en ont fait les chercheurs québécois Ménard et Legault (2010). Cette dimension comprend 4 items dont : « Je me sens tellement paresseux(se) ou ennuyé(e) quand j'étudie que j'arrête avant d'avoir fini ce que j'avais prévu de faire ». Ici encore, les élèves devaient se positionner sur une échelle de 1 (pas du tout) à 5 (tout à fait). Malgré le petit nombre d'items, nous obtenons un bon indice de cohérence interne ($\alpha=.73$), qui est plus élevé que ceux issus du manuel de référence de Pintrich et al. (1991) : $\alpha=.69$ et de l'étude de Ménard et Legault (2010) : $\alpha=.59$.

3.3.8 Théorie de la performance scolaire

Comme nous l'avons déjà évoqué, les représentations des élèves HPI autour de l'intelligence, de l'effort et de la performance scolaire pourraient être particulièrement mobilisées dans le secondaire. Il nous semblait donc intéressant d'évaluer la manière dont ces éléments pouvaient être associés entre eux au sein de leur conception plus ou moins explicite de la réussite scolaire. Plus particulièrement, il s'agissait d'identifier la manière dont les élèves imaginent pouvoir réussir à l'école et s'ils pensent qu'il est possible de réussir sans travailler, grâce aux compétences intellectuelles.

Lors de la génération des items, nous nous sommes centrés sur la place de l'effort dans cette équation en construisant des items qui mobilisaient le lien explicite ou implicite entre effort, intelligence et performance. Une série de 9 items ont ainsi été construits afin d'évaluer cette représentation.

Ces items ont été administrés préalablement dans deux classes de 2^{ème} secondaire afin de tester leur formulation. La matrice de corrélation inter-items issue de l'analyse descriptive de ces données montrait de faibles corrélations entre certains desdits items se traduisant par un mauvais indice de cohérence interne pour l'échelle. Nous avons donc mené une réduction des items. Trois d'entre eux ont ainsi été retirés car ils semblaient mesurer notre variable cible de manière trop indirecte (par exemple : quand cet élève ne comprend pas du premier coup une matière, il pense qu'il n'est pas doué) ou parce qu'ils n'étaient pas suffisamment connectés avec l'expérience personnelle du sujet (par exemple le cas suivant: pour cet élève, si Einstein est devenu un grand scientifique, c'est essentiellement parce qu'il était très intelligent). Le tableau 5 présente les six énoncés finaux retenus.

L'élève devait indiquer, sur une échelle de 1 (pas du tout) à 4 (tout à fait) à quel point il se considérait semblable au jeune décrit dans chaque phrase. Afin de réduire l'effet de désirabilité sociale, nous avons formulé les items en faisant référence à un jeune en général à partir duquel les élèves devaient indiquer leur degré de ressemblance. Selon Harter (1982), ce type de formulation montre que d'autres jeunes peuvent présenter les caractéristiques décrites dans les énoncés et réduit de ce fait l'aspect menaçant. Plus le score est élevé, plus l'élève a une représentation selon laquelle, grâce à l'intelligence, on peut réussir à l'école sans travailler.

4. Résultats

4.1 Validité des mesures

Dans cette section, nous présentons les caractéristiques métriques des variables qui ont été construites (sentiment de compétence intellectuelle, théorie de la performance scolaire) ou traduites (SEPar) pour les besoins de cette étude. Pour chaque variable, les analyses ont été menées de manière globale, sur la totalité de l'échantillon ($n = 380$), et de manière spécifique pour les élèves HPI ($n = 138$) et contrôles ($n = 185$)²⁹.

4.1.1 *Le sentiment de compétence intellectuelle*

Des analyses factorielles exploratoires selon la méthode d'extraction du maximum de vraisemblance avec rotation oblique (oblimin) ont été menées sur les trois échantillons. Les trois analyses montrent une solution à deux facteurs identique (tableau 3). L'extraction montre qu'à eux deux, ils expliquent entre 65,23% et 71,24% de la variance selon les échantillons.

Le premier facteur semble refléter la facette d'affirmation des compétences intellectuelles et le second la dimension d'incertitude. Le facteur 2 comprend les items dont le score doit être inversé et le facteur 1 les autres items. Pour les élèves HPI, le premier facteur permet d'expliquer davantage de variabilité des données. Chez eux, le premier facteur semble avoir plus de poids que chez les élèves contrôle. Sur nos différents groupes, les coefficients de cohérence interne et les corrélations entre les deux facteurs extraits semblent indiquer que les items mesurent la même variable sous-jacente, le sentiment de compétence intellectuelle. Dans cette étude, nous avons uniquement utilisé l'ensemble des items en tant que mesure globale du sentiment de compétence intellectuelle. Cependant, nous avons trouvé intéressant de retenir les deux facteurs extraits à titre indicatif lors des analyses exploratoires.

²⁹Pour rappel, les 57 élèves qui ont obtenu des scores supérieurs au percentile 90 au test des Matrices de Raven ont été retirés de l'échantillon contrôle.

Tableau 3. Indice de saturation des énoncés après rotation (oblimin) selon le type d'échantillon

Type d'échantillon	Total N = 380		HPI, N = 138		Contrôle, N = 185	
	Facteur 1	Facteur 2	Facteur 1	Facteur 2	Facteur 1	Facteur 2
Item 1	0,08	0,68	0,02	0,68	0,11	0,6582
Item 2	0,82	0,02	0,75	0,10	0,82	0,10
Item 3	0,01	0,72	0,08	0,83	0,04	0,63
Item 4	0,73	0,02	0,73	0,02	0,65	0,05
Item 5	0,71	0,10	0,56	0,29	0,67	0,08
Item 6	0,01	0,77	0,01	0,78	0,03	0,79
Item 7	0,16	0,69	0,22	0,63	0,12	0,73
Item 8	0,87	0,03	0,93	0,12	0,82	0,06
Variance expliquée	47,61%	20,68%	54,63%	15,61%	42,81%	22,42%
KMO	0,85		0,85		0,81	
Corrélations entre facteurs	0,44		0,58		0,35	
Consistance interne	0,84		0,88		0,80	

4.1.2 Le sentiment d'efficacité personnelle pour l'autorégulation des apprentissages (SEPar)

L'alpha de Cronbach sur nos différents échantillons est bon puisque ces derniers se situent entre .74 et .76. Ils correspondent aux indices habituellement trouvés dans la littérature, entre .78 et .79 (Usher & Frank Pajares, 2008). Nous avons mené des analyses factorielles exploratoires selon la méthode de maximum de vraisemblance avec un nombre de facteurs fixes à extraire correspondant à 1. Les trois analyses montrent une solution qui exprime un pourcentage de variance expliqué équivalent d'un échantillon à l'autre, se situant autour de 42%. La saturation de tous les items est supérieure ou égale à .30 sur le facteur extrait pour les échantillons contrôle. Dans le groupe HPI, les items montrent également une bonne saturation, cependant les items 4 et 7 se situent en-dessous de .30. Notons que, dans le groupe contrôle, les saturations les plus faibles concernent également les items 4 et 7. Par rapport aux autres, ces items semblent relever de comportement d'autorégulation des apprentissages qui sont davantage en lien avec les capacités intellectuelles. Ainsi, chez les élèves HPI, en raison de leur haute capacité intellectuelle, ces items pourraient être moins représentatifs du sentiment d'efficacité personnelle pour l'autorégulation des apprentissages. Ceci expliquerait donc pourquoi la moins bonne

saturation de ces deux items sur le facteur d'efficacité personnelle pour l'autorégulation des apprentissages est plus manifeste dans le groupe HPI.

Tableau 4. Énoncés relatifs au sentiment d'efficacité personnelle pour l'autorégulation des apprentissages et indices de saturation des énoncés

	Total N= 380	HPI N=138	Contrôle N=185
1. Finir tes devoirs à temps?	0,67	0,67	0,65
2. Étudier quand il y a d'autres choses intéressantes à faire?	0,71	0,70	0,68
3. Te concentrer pour le travail scolaire?	0,81	0,87	0,79
4. Te souvenir d'une information présentée en classe ou dans tes livres de cours?	0,26	0,20	0,34
5. T'aménager un endroit pour étudier à la maison où tu ne seras pas dérangé (e)?	0,54	0,53	0,50
6. Te motiver pour faire tes devoirs?	0,65	0,69	0,58
7. Participer lors des discussions de classe ?	0,23	0,19	0,30
Variance expliquée	42,67%	42,68%	41,38%
KMO	0,81	0,78	0,80
Consistance interne	0,76	0,74	0,75

4.1.3 Théorie de la performance scolaire

Les mesures de cohérence interne sur l'échantillon total et pour le groupe HPI sont bonnes : $\alpha = .77$ et $.81$, respectivement. Le résultat concernant notre échantillon contrôle est moins bon ($\alpha = .66$) mais reste cependant acceptable pour un nombre d'items inférieur à 10 (Cronbach, 1951).

Nous avons mené des analyses factorielles exploratoires selon la méthode du maximum de vraisemblance pour les trois groupes. Les analyses convergent vers une structure identique à un facteur dans les trois cas.

En effet, dans ces trois cas, les items présentent une bonne saturation sur la première dimension, ce qui permet de rendre compte de 39,60 à 51,89% de la variance des données selon les échantillons (tableau 5). Un second facteur qui se situe à la limite du seuil critique (une valeur propre supérieure à 1) pourrait être retenu dans chaque groupe. Cependant le test du coude de Cattell³⁰ montre qu'il est

³⁰ Le test du coude de Cattell (1966) constitue un critère fréquemment utilisé pour déterminer le nombre de facteurs à retenir dans une analyse factorielle. Il se base sur le graphique obtenu à partir des valeurs propres. Il s'agit de ne retenir que les facteurs qui se situent avant le changement abrupt de la pente (rupture du coude). L'information ajoutée par les facteurs suivant ce point est alors considérée comme peu pertinente.

pertinent de retenir uniquement la première composante (figure 1). Nous estimons donc que les 6 items peuvent être considérés comme une mesure de notre variable de la théorie de la performance scolaire.

Tableau 5. Enoncés relatifs à la représentation de la performance scolaire et indices de saturation sur le facteur principal

Type échantillon	Total N= 380	HPI, N=138	Contrôle, N=185
	Facteur 1	Facteur 1	Facteur 1
Items			
1. Ce jeune se dit que même sans étudier, il peut se débrouiller pour avoir une bonne note.	0,61	0,60	0,54
2. Pour ce jeune, ceux qui prennent du temps pour étudier ont plus de chance de réussir que les autres élèves. (R)	0,48	0,49	0,43
3. Même s'il dit parfois le contraire, ce jeune pense au fond de lui que grâce à l'intelligence on peut réussir à l'école sans travailler.	0,61	0,75	0,49
4. Ce jeune trouve normal de devoir étudier même dans les cours où il a des facilités. (R)	0,68	0,69	0,64
5. Quand ce jeune réussit, il pense que c'est plutôt dû à son intelligence qu'à son travail.	0,55	0,61	0,37
6. Pour ce jeune, même si l'on est intelligent il faut travailler à l'école pour réussir. (R)	0,62	0,75	0,47
Variance expliquée	45,86%	51,89%	39,60%
KMO	0,79	0,82	0,67
Consistance interne	0,77	0,81	0,66

Note : R signifie que les items doivent être inversés dans le calcul du score global

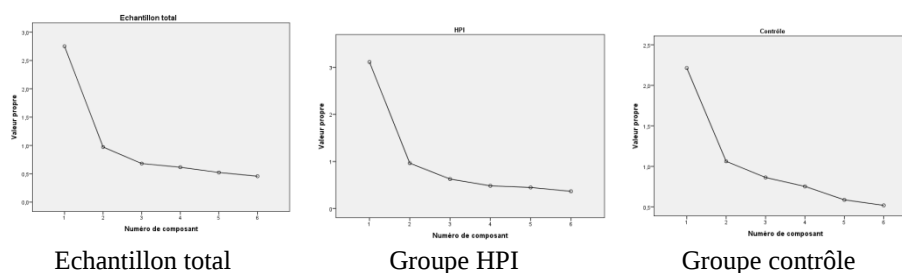


Figure 1 : graphique des valeurs propres de l'analyse factorielle exploratoire pour les trois échantillons

Afin d'évaluer la validité convergente de cette dimension, nous avons mesuré son degré d'association avec les théories implicites de l'intelligence à l'aide du questionnaire de Da Fonseca et al. (2007). Ce questionnaire, basé sur la théorie de Dweck et validé en français, comprend deux sous-échelles, l'une mesurant la théorie incrémentielle de l'intelligence et l'autre la théorie de l'entité de l'intelligence. La théorie de la performance scolaire a une corrélation de Pearson de $-.34$ avec la théorie incrémentielle, et de $.27$ avec la théorie de l'entité. Ces corrélations montrent que la théorie de la performance scolaire est un concept en lien avec les théories implicites de l'intelligence, mais pas superposable à la conceptualisation de Dweck.

4.2 Corrélations préliminaires

Nous avons mené des analyses corrélationnelles afin d'explorer les liens entre la variable évaluant la représentation de la performance scolaire et nos autres variables d'intérêt.

Tableau 6. Corrélation entre la théorie de la performance scolaire et les variables de perception de soi et de régulation des apprentissages

Variables	SEP	SEPar	SCI	Régulation effort	Désorganisation	Sentiment imposture
<u>Théorie performance</u>						
Total	.13*	-.18**	.36***	-.37***	.13*	-.02
HPI	.13	-.18*	.34**	-.37***	.03	-.09
Contrôle	.08	-.13	.29***	-.28***	.11	-.02

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Un premier survol de ces résultats montre que l'association entre la théorie de la performance scolaire et les différentes variables suit globalement les mêmes tendances selon le type de jeune. La variable que nous avons construite pour mesurer la théorie de la performance scolaire, est peu corrélée avec le SEP, le SEPar d'autorégulation et le sentiment de désorganisation : $|r|$ compris entre 0,03 et 0,18. Par ailleurs, elle est positivement associée au sentiment de compétence intellectuelle et négativement à la régulation de l'effort, montrant que ces variables expliquent, séparément, environ 13% de la variabilité de la théorie de la performance scolaire. Ces variables présentent donc des associations modérées et opposées avec la théorie de la performance scolaire. Notons, pour finir, que nous n'avons trouvé aucune association significative avec le sentiment d'imposture.

4.3 Analyse de la variance à plan factoriel univarié

Afin d'identifier la présence de différences en fonction du type de jeune sur les variables impliquées dans la dynamique motivationnelle, nous avons mené des analyses de la variance à plan factoriel univarié sur chacune de nos variables dépendantes. Les variables indépendantes de réussite scolaire, de niveau scolaire, de sexe ainsi que leur interaction avec le type de jeune ont également été introduites dans le modèle factoriel.

Nous avons également mené différentes analyses a posteriori sur le niveau scolaire qui est la seule variable à être composée de trois niveaux. En cas d'effet principal de cette variable, nous avons donc mené des tests a posteriori afin de situer les différences identifiées par l'effet. Nous avons utilisé le test de Gabriel qui est indiqué dans le cas de groupes de tailles différentes (Field, 2009).

Les effets d'interactions significatifs ont été suivis par le calcul des effets simples.

Ce plan factoriel a été mené sur chacune des variables séparément. Cependant, nous présentons les résultats de chaque variable en fonction des niveaux du plan factoriel. Nous présenterons d'abord les résultats des effets principaux, selon le type de jeune, le type de réussite, le sexe et, enfin, le niveau scolaire. L'entièreté des résultats (significatifs et non-significatifs) concernant l'effet du type de jeunes sera détaillée puisqu'ils concernent directement notre hypothèse de recherche. Les résultats concernant le type de réussite scolaire seront également précisés. Enfin, nous présenterons les effets d'interactions qui ont pu être relevés et qui pouvaient concerner le type de jeune x type de réussite ; le type de jeune x sexe type ou de jeune x niveau scolaire.

Le type de jeune. Les analyses menées séparément sur nos variables d'intérêt montrent plusieurs effets principaux selon le type de jeune. Au niveau des croyances motivationnelles, les jeunes HPI attribuent moins d'importance et d'utilité aux apprentissages (voir tableau 7). Ils ne présentent pas de différence au niveau de leur sentiment d'efficacité personnelle mais démontrent un meilleur sentiment de compétence intellectuelle. Par rapport au groupe contrôle, ils ont un moins bon sentiment d'efficacité personnelle d'autorégulation des apprentissages ainsi qu'un sentiment de désorganisation plus élevé. Ils présentent une régulation de l'effort plus basse que leur pairs tout-venant, et ce, avec une taille d'effet modérée. Nous notons encore une légère différence au niveau du sentiment d'imposture qui tend à être plus bas chez les élèves ayant un profil intellectuel dans la norme. Pour finir, les élèves HPI semblent se caractériser par un niveau plus élevé de la variable théorie de la performance scolaire que le groupe contrôle.

Tableau 7. Moyennes et écarts types pour les variables étudiées selon le type de jeune et la réussite scolaire.

	Type de jeunes			Réussite scolaire		
	HPI	Contrôle		Réussite	Echec	
	M et (ET) (N=138)	M et (ET) (N=185)	F (1,313); η^2 partiel	M et (ET) (N=136)	M et (ET) (N=187)	F(1,313) η^2 partiel
Intérêt	3,07 (0,94)	3,12 (0,78)	1,15 0,004	3,24 (0,91)	2,99 (0,79)	8,64 b 0,027
Importance	3,46 (0,98)	3,91 (0,80)	13,28 a 0,041	3,79 (0,82)	3,66 (0,96)	4,79 c 0,015
Utilité	3,28 (0,97)	3,50 (0,83)	5,55 c 0,017	3,60 (0,89)	3,27 (0,88)	12,75 a 0,039
Cout	3,05 (0,86)	3,11 (0,94)	0,07 0,000	2,93 (0,88)	3,19 (0,91)	5,12 c 0,016
SEP	4,15 (0,65)	3,97 (0,72)	0,91 0,003	4,22 (0,63)	3,91 (0,71)	14,64 a 0,045
SE auto- régulation	3,17 (0,80)	3,40 (0,77)	10,04 b 0,031	3,51 (0,72)	3,15 (0,81)	23,88 a 0,071
SC intellectuel	2,88 (0,72)	2,53 (0,68)	6,08 c 0,019	2,92 (0,65)	2,51 (0,71)	25,99 a 0,075
Régulation effort	2,90 (1,05)	3,40 (0,90)	26,53 a 0,078	3,46 (0,96)	2,98 (0,98)	32,67 a 0,097
Désorganisation	3,15 (1,13)	2,67 (1,03)	18,42 a 0,056	2,70 (1,10)	3,00 (1,08)	11,40 b 0,035
Théorie performance	2,50 (0,71)	2,09 (0,61)	17,70a 0,054	2,33 (0,69)	2,21 (0,67)	0,135 0,000
Sentiment imposture	2,16 (0,73)	2,02 (0,71)	5,39 c 0,021	2,01 (0,67)	2,12 (0,75)	4,36 c 0,017

Les indices statistiques significatifs sont en gras (a : $p < .001$; b : $p < .01$, c : $p < .05$).

La réussite scolaire. Nous avons trouvé un effet principal du type de réussite scolaire sur les différentes croyances motivationnelles et l'autorégulation de l'effort (voir tableau 7). Il semble également que les jeunes en échec ont tendance à présenter un plus haut sentiment d'imposture que ceux en réussite. Enfin, nous n'avons pas trouvé d'effet du type de réussite scolaire sur la théorie de la performance scolaire.

Le sexe. Un effet principal du sexe a été mis en évidence pour plusieurs variables avec des petites tailles d'effet. Les filles ont un moins bon sentiment de compétence intellectuelle ($M=2,42$; $ET= 0,68$)³¹ et d'efficacité personnelle³² ($M=3,93$, $ET=0,74$) ainsi qu'un niveau plus élevé de sentiment d'imposture ($M=2,11$, $ET=0,70$)³³ que les garçons (respectivement : $M=2,86$, $ET=0,68$; $M=4,12$, $ET=0,65$ et $M=2,05$, $ET=0,74$). En outre, elles attribuent davantage d'importance aux tâches scolaires ($M=3,96$, $ET=0,87$) que les garçons ($M=3,55$, $ET=0,90$). Enfin, ces derniers ont tendance à se représenter un niveau plus élevé de théorie de la performance scolaire ($M=2,48$, $ET=0,56$)³⁴ que les filles ($M=2,27$, $ET=0,57$).

Le niveau scolaire. Un effet principal du niveau scolaire pour le sentiment de compétence intellectuelle [$F(2,313) 4,53$, $p=0,011$, $\eta^2_{\text{partiel}}=0,028$], le sentiment d'imposture [$F(2,313) 4,80$, $p=0,009$, $\eta^2_{\text{partiel}}=0,030$] et la théorie de la performance scolaire [$F(2,313) 3,16$, $p=0,044$, $\eta^2_{\text{partiel}}=0,025$] a été relevé.

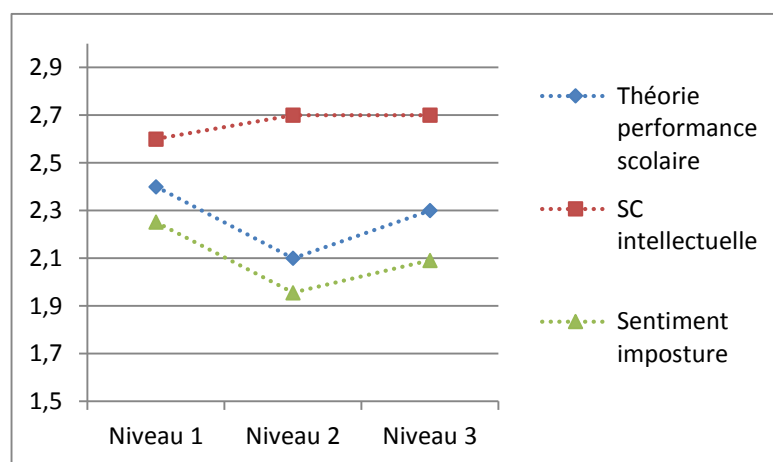


Figure 2

Des analyses a posteriori avec le test de Gabriel ont été menées pour comparer chaque paire de moyennes. Les tests sur le sentiment de compétence intellectuelle ne montrent étrangement aucune différence significative entre les différents niveaux du secondaire. L'effet principal du niveau scolaire identifié par l'ANOVA sur le sentiment de compétence intellectuelle est très certainement dû à la différence entre le premier degré et les autres niveaux (voir figure 2). Les jeunes du premier degré semblent présenter un niveau légèrement inférieur de SCI par rapport aux deux autres niveaux scolaires. Cette différence étant de faible ampleur, nous émettons l'hypothèse qu'elle n'a pas été révélée par notre test a posteriori. Le fait que la taille

³¹ $F(1,313) 23,32$, $p=0,000$, $\eta^2_{\text{partiel}}=0,069$

³² $F(1,313) 5,90$, $p=0,016$, $\eta^2_{\text{partiel}}=0,018$

³³ $F(1,313) 4,36$, $p=0,038$, $\eta^2_{\text{partiel}}=0,014$

³⁴ $F(1,313) 4,32$, $p=0,000$, $\eta^2_{\text{partiel}}=0,033$

de l'effet du niveau scolaire sur le SCI n'était pas très élevé ($\eta^2 = 0,18$) pourrait indiquer que le niveau scolaire n'a qu'un effet marginal sur le sentiment de compétence intellectuelle. Les tests a posteriori de Gabriel indiquent que le sentiment d'imposture se distingue seulement entre le premier et le deuxième niveau du secondaire ($p < .01$). La figure 2 montre qu'au premier degré, les élèves ont tendance à présenter un plus haut niveau sentiment d'imposture qu'au deuxième degré. Enfin, les mesures a posteriori ont montré que la théorie de la performance scolaire se distinguait également seulement entre le premier et le deuxième niveau du secondaire ($p < .05$).

Hétérogénéité / homogénéité du profil intellectuel. On ne note pas d'effet principal du type de profil intellectuel sur les scores de nos différentes variables d'intérêt [$F(11,58) = 1,52, p = 0,155$].

Les effets d'interactions. L'interaction type de jeune x niveau scolaire présente un effet sur les trois types de perceptions de ses compétences : le sentiment d'efficacité personnelle [$F(2,313) = 4,15, p = 0,017, \eta^2 \text{ partiel} = 0,026$], le sentiment d'imposture [$F(2,313) = 4,26, p = 0,015, \eta^2 \text{ partiel} = 0,026$] et, de manière marginale, le sentiment d'efficacité personnelle pour la régulation des apprentissages personnel [$F(2,313) = 2,46, p = 0,090, \eta^2 \text{ partiel} = 0,015$].

Il semble que le fait d'être ou non à haut potentiel affecte différemment la perception d'efficacité personnelle selon le niveau scolaire. Le calcul des effets simples révèle que c'est au début du secondaire (niveau 1) que les jeunes HPI présentent un niveau de SEP statistiquement plus élevé ($M = 4,24, ET = 0,11$) que les jeunes du groupe contrôle ($M = 3,73, ET = 0,10$). La figure 3 montre que les jeunes HPI ont un plus haut sentiment d'efficacité personnelle que les jeunes ayant un profil dans la norme au début du secondaire alors que les perceptions sont plus semblables au milieu et en fin de secondaire. Ce résultat nous permet de compléter le résultat relevé plus haut qui ne montrait pas d'effet principal du type de jeunes sur le sentiment d'efficacité personnel.

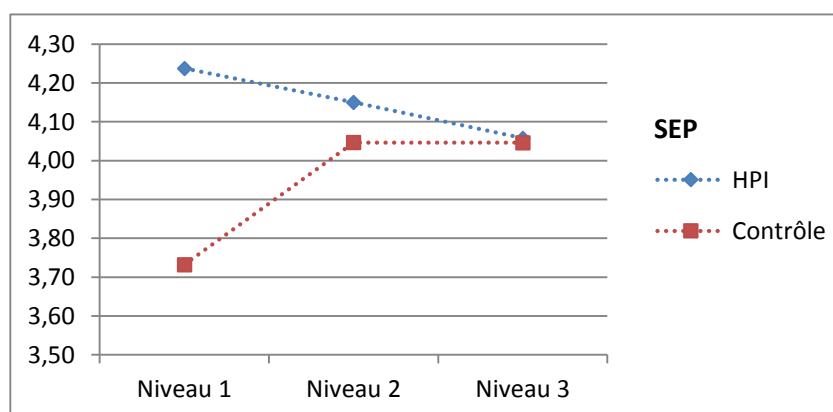


Figure 3 : Moyenne du SEP selon le type de jeune et le niveau scolaire

Comme nous l'avons vu dans la présentation de l'échantillon, la proportion d'élèves HPI en réussite est plus grande en première et en deuxième secondaires. Il est donc possible qu'elle soit responsable de la plus haute perception d'efficacité académique chez les élèves HPI. Nous n'avons pas trouvé un effet d'interaction entre le profil intellectuel et le type de réussite au premier niveau du secondaire et au second niveau : respectivement $F(1, 83) = 0,366$; $p = 0,547$; $\eta^2 = 0,004$ et $F(1, 130) = 0,094$; $p = 0,760$; $\eta^2 = 0,001$. Les analyses ne mettent pas en évidence que le degré de SEP académique varie différemment selon le niveau de réalisation scolaire chez les élèves HPI et contrôle. L'effet de l'interaction entre le profil intellectuel et le niveau scolaire pourrait donc être essentiellement dû à la plus grande proportion d'élèves en réussite au premier degré du secondaire dans le groupe HPI. La figure suivante offre cependant quelques nuances à ce constat.

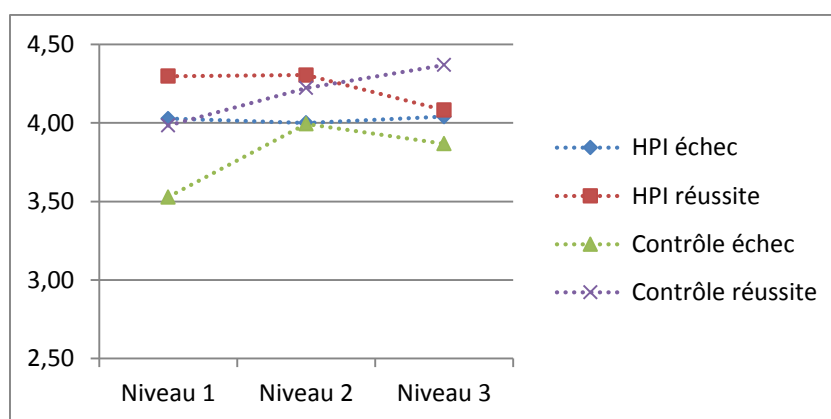


Figure 4 : Moyenne du SEP selon le type de profil intellectuel, la réussite scolaire et le niveau scolaire

La figure 4 indique visuellement qu'au premier degré du secondaire, les élèves en échec ne semblent pas présenter les mêmes niveaux de SEP selon le profil intellectuel. Les élèves HPI montrent un SEP plus élevé que le groupe contrôle. Les élèves du groupe contrôle montrent aussi une tendance à l'augmentation de leurs résultats, alors que la perception des élèves HPI paraît relativement stable.

Un autre effet d'interaction relevé montre que le fait d'être ou non à haut potentiel affecte différemment le sentiment d'imposture selon le niveau scolaire. Le calcul des effets simples indique que c'est seulement en fin de secondaire (niveau 3) que les jeunes HPI présentent un niveau de sentiment d'imposture plus élevé ($M = 2,34$, $ET = 0,11$) que les jeunes du groupe contrôle ($M = 1,91$, $ET = 0,09$). Nous avons vu dans nos analyses précédentes, au niveau des effets principaux, que les jeunes HPI présentaient un niveau plus élevé de sentiment d'imposture que les jeunes tout-venant. L'effet d'interaction relevé ici, tend à montrer que cette différence se marque davantage en fin de secondaire (voir figure 5).

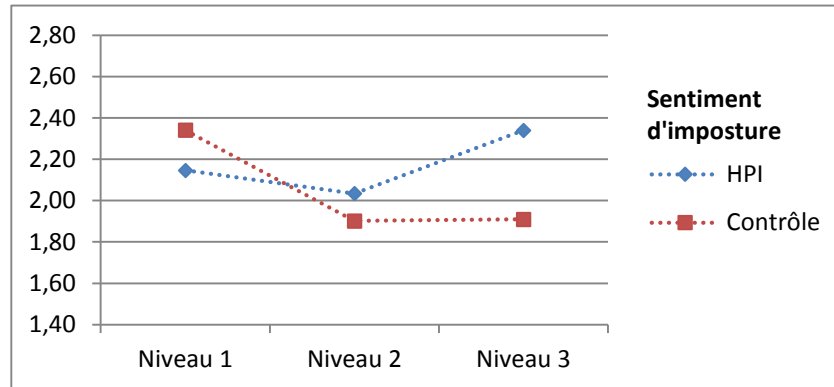


Figure 5 : Moyenne du sentiment d'imposture selon le type de jeune et le niveau scolaire

L'effet d'interaction marginal sur le sentiment d'efficacité pour l'autorégulation des apprentissages montre que ce dernier se différencie à la fois selon le type de jeune et le niveau scolaire. Plus particulièrement, aucune différence significative n'est relevée au premier degré du secondaire, alors qu'au second degré, les jeunes HPI présentent un niveau significativement plus bas de SEPar ($M = 3,11$, $ET = 0,11$) que le groupe contrôle ($M = 3,50$, $ET = 0,09$). On retrouve également une différence significative au troisième degré du secondaire chez les jeunes HPI ($M = 3,05$, $ET = 0,19$) par rapport à leur pairs tout-venant ($M = 3,37$, $ET = 0,10$). Comme l'illustre la figure 6, les jeunes HPI présentent un niveau plutôt stable tout au long du secondaire alors que pour les jeunes tout-venant, il y a une augmentation de la perception d'efficacité pour réguler les apprentissages au deuxième et au troisième degrés du secondaire. La moins bonne perception des compétences d'autorégulation chez les jeunes HPI que nous avons mise en évidence au niveau de l'effet principal du type d'élève semble donc essentiellement se marquer au deuxième et troisième niveaux du secondaire avec un niveau moins élevé par rapport à leur pairs tout-venant.

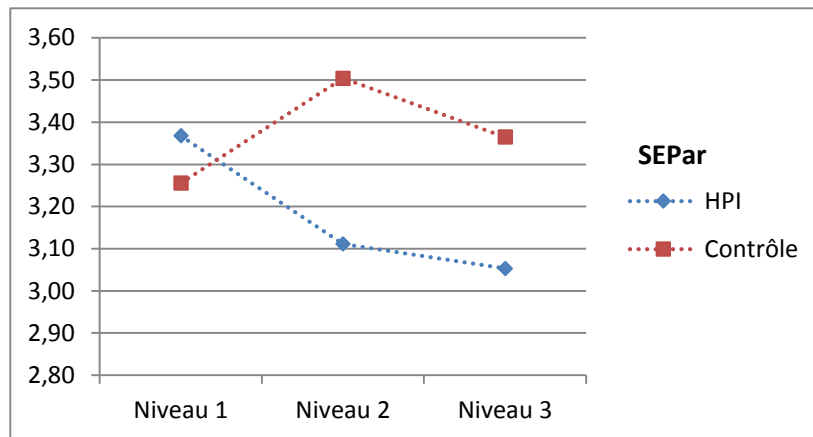


Figure 6 : Moyenne du SEPar selon le type de jeune et le niveau scolaire

4.4 Analyse en clusters

Notre objectif était, dans un premier temps, d'explorer l'existence de profils d'individus particuliers selon les différentes perceptions de soi et l'autorégulation de l'effort et leur lien avec le type de profil intellectuel (HPI/contrôle). Dans un deuxième temps, il s'agissait d'identifier si ces groupes pouvaient être associés au type de réussite scolaire, à la théorie de la performance scolaire et au sentiment d'imposture. Pour ce faire, nous avons effectué un clustering à partir de l'algorithme hiérarchique de Ward afin de détecter des groupes naturels dans nos données, sans a priori quant à leur nombre. L'algorithme de Ward se fonde sur le principe de minimisation de la perte d'inertie. L'analyse a été suivie par une étape de consolidation par l'algorithme de partition K-Means. L'arbre hiérarchique final fourni par la fonction HCTP du logiciel R suggérait une partition en trois classes (voir le découpage indiqué par la ligne horizontale noire à la figure 7). Cependant, en tenant compte du gain d'inertie ajouté et la pertinence des caractéristiques des classes, nous avons choisi une répartition finale en 4 groupes.

La figure 8 donne la distribution des individus appartenant aux quatre groupes en fonction des deux axes retenus pour l'analyse. Elle montre visuellement, d'une part, que les groupes 1 et 4 constituent deux groupes qui se distinguent en fonction du premier axe. Et, d'autre part, que les groupes 2 et 3 se différencient essentiellement sur le deuxième axe. Le tableau 8 présente les moyennes de nos variables d'intérêt pour les 4 groupes. Les valeurs des χ^2 -tests, toutes supérieures en valeur absolue à 2,58, indiquent que les moyennes calculées au sein des différents groupes diffèrent toutes des moyennes calculées sur la totalité de l'échantillon avec une p -valeur inférieure à 0,01.

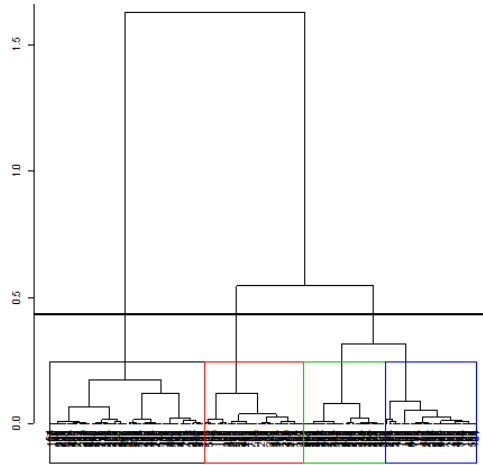


Figure 7. Arbre hiérarchique représentant en abscisse les individus selon leur coordonnée sur la première composante principale et en ordonnée les valeurs d'inertie

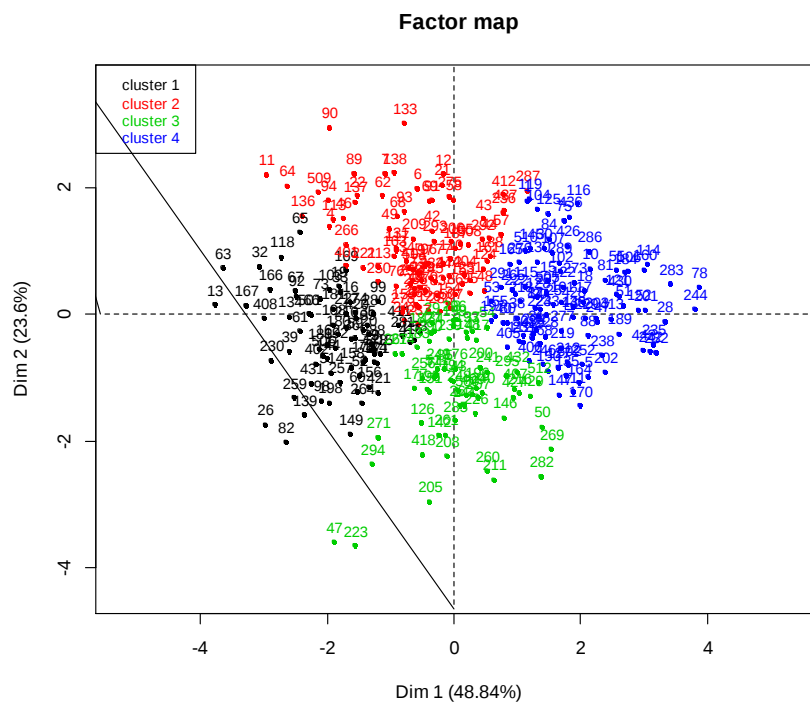


Figure 8: Représentation des groupes selon les deux composantes principales

Les jeunes du groupe 1 possèdent des profils de scores qui s'opposent à ceux du groupe 4. Les élèves du groupes deux et trois possèdent des moyennes plus contrastées.

- (1) (1) *Profil défavorable*. Les élèves de ce groupe sont plutôt incertains de leurs compétences et présentent une mauvaise régulation de l'effort ;
- (2) (2) *Doutes sur la régulation des apprentissages*. Le groupe deux se caractérise par des croyances d'efficacité hétérogènes avec un pôle négatif concernant la régulation des apprentissages. D'un côté, ils présentent un sentiment de compétence intellectuelle et un SEP plutôt élevés et, d'un autre côté, un SEP d'autorégulation plus bas, un sentiment de désorganisation plus élevé, et disent en moyenne réguler moins efficacement leurs efforts.
- (3) (3) *Doutes sur les capacités*. Le groupe trois présente un profil inverse au groupe deux. Les élèves ont une vision positive de leurs comportements et perceptions d'efficacité de régulation des apprentissages, mais ont des doutes sur leurs compétences intellectuelles et scolaires.
- (4) (4) *Profil favorable*. Dans ce groupe, les élèves présentent des moyennes élevées au niveau du SEP, du SEP d'autorégulation des apprentissages, du SC intellectuelle, de la régulation de l'effort et un niveau de sentiment de désorganisation bas. Les membres de ce groupe sont donc confiants dans leurs compétences et ont une bonne régulation de l'effort.

Notre objectif était d'identifier si ces groupes se distinguaient au niveau de leur proportion de jeunes HPI et contrôle également en termes de réussite scolaire, de représentation de la performance scolaire et de sentiment d'imposture. Pour ce faire, nous avons réalisé des tests d'associations pour variables catégorielles et des ANOVAs pour tester le lien entre le type de groupe et les variables continues.

Nous avons trouvé une association positive entre l'appartenance au groupe et le type de profil intellectuel [$V = 0,279$, $p < 0,001$]³⁵. Ce sont les groupes deux et trois qui se caractérisent par une distribution différenciée du type de profil intellectuel (voir tableau 9). Le groupe deux comprend une plus grande proportion de jeunes HPI alors que le groupe trois est essentiellement composé de jeunes ayant un profil dans la norme.

La composition des groupes est également associée au type de réussite scolaire [$V = 0,321$, $p < 0,001$]. De manière assez cohérente avec les mesures liées aux perceptions de compétences et de régulation de l'effort, le groupe *profil défavorable* (groupe 1) présente davantage de jeunes en échec et le groupe aux *profils favorables* (groupe 4) plus de jeunes en réussite. Les groupes deux et trois ne présentent pas de différence de proportion quant au type de réussite scolaire (voir tableau 9).

³⁵ Le V de Carmer est utilisé dans le cas où une des deux variables contient plus de deux catégories (Field, 2009).

Tableau 8. Moyenne M, écart-type (ET) et score z [v-test] pour les 4 groupes d'élèves issus de la classification

	Total (N=323)	Résultat du clustering			
		Groupe 1 (N= 69) <i>Profil défavorable</i>	Groupe 2 (N= 92) <i>Doutes régulation apprentissage</i>	Groupe 3 (N= 60) <i>Doutes capacités</i>	Groupe 4 (N= 102) <i>Profil favorable</i>
SEP	4,04 (0,69)	3,49 (0,57) [-7,55]	4,32 (0,42) [4,37]	3,46 (0,64) [-7,37]	4,56 (0,40) [8,85]
SC intellectuelle	2,68 (0,71)	1,97 (0,48) [-9,59]	3,02 (0,51) [5,25]	2,25 (0,51) [-5,38]	3,17 (0,51) [8,13]
SEPar	3,30 (0,69)	2,50 (0,58) [-9,59]	2,99 (0,54) [-4,26]	3,48 (0,52) [2,06]	4,02 (0,53) [10,94]
Désorganisation	2,87 (1,09)	3,72 (0,76) [7,38]	3,49 (0,91) [6,22]	2,56 (0,76) [-2,53]	1,92 (0,73) [-10,46]
Régulation effort	3,18 (1,00)	2,43 (0,63) [-7,19]	2,41 (0,68) [-8,60]	3,79 (0,66) [5,33]	4,03 (0,61) [10,18]

Tableau 9. Représentation des individus selon le profil intellectuel et la réussite scolaire au sein des quatre groupes

	Profil intellectuel		Réussite scolaire	
	Haut potentiel	Non haut potentiel	Echec	Réussite
Groupe 1	31 _a (22,5%)	38 _a (20,5%)	55 _a (29,4%)	14 _b (10,3%)
Groupe 2	53 _a (38,4%)	39 _b (21,1%)	54 _a (28,9%)	38 _a (27,9%)
Groupe 3	10 _a (7,2%)	50 _b (27,0%)	40 _a (21,4%)	20 _a (14,7%)
Groupe 4	44 _a (31,9%)	58 _a (31,4%)	38 _a (20,3%)	64 _b (47,1%)
Total	138 (100%)	185 (100%)	187 (100%)	136 (100%)

Chaque lettre identique en indice indique un sous-ensemble, d'une part selon le type de profil intellectuel, et d'autre part, selon le type de réussite scolaire dont les proportions de colonne ne diffèrent pas de manière significative l'une de l'autre au niveau de 0,05

Tableau 10. Moyennes et écart type M(ET) et résultats des tests ANOVA entre les groupes sur les variables théorie de la performance scolaire, sentiment d'imposture et impact effort

	Groupe 1 M(ET)	Groupe 2 M(ET)	Groupe 3 M(ET)	Groupe 4 M(ET)
Théorie performance	2,24 _a (0,60)	2,58 _b (0,66)	1,84 _c (0,52)	2,24 _a (0,69)
Sentiment imposture	2,57 _a (0,63)	2,00 _{bc} (0,63)	2,24 _c (0,75)	1,73 _b (0,63)

La taille des groupes étant différente, nous avons appliqué le test de Gabriel pour comparer chaque paire de moyennes. Chaque lettre identique en indice indique un sous-ensemble d'un groupe dont les moyennes de la variable dépendante ne diffèrent pas de manière significative l'une de l'autre au niveau de 0,05.

Afin de déterminer si les groupes se différencient en fonction de leur théorie de la performance scolaire et du sentiment d'imposture, nous avons réalisé des ANOVAs à un facteur. L'analyse révèle un effet modéré du type de groupe sur la variable théorie de la réussite scolaire : $F(3, 318) = 13,31$; $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,137$. Le tableau 10 montre que les moyennes les plus contrastées au sein des différents groupes sont celles des groupes deux et trois. Le premier possède la moyenne la plus haute et, le second, la plus basse. Ce qui veut dire que le groupe deux, qui se caractérise par des croyances d'efficacité hétérogènes avec pôle négatif concernant la régulation des apprentissages, a tendance à présenter une vision selon laquelle on peut réussir à l'école sans travailler grâce à l'intelligence. Les jeunes du groupe trois, qui ont des croyances d'efficacité hétérogènes avec pôle négatif concernant leurs compétences intellectuelles et scolaires, ont moins tendance à penser que, grâce à l'intelligence, on peut réussir à l'école sans travailler. Un effet modéré du type de groupe sur le sentiment d'imposture a également été trouvé : $F(3, 318) = 24,64$; $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,188$. C'est dans le groupe *profil défavorable* que l'on retrouve le niveau le plus élevé de sentiment d'imposture et, dans le groupe aux *profils favorables*, le niveau le moins élevé (voir tableau 10).

5. Discussion

5.1 Valeur

Les résultats concernant la valeur attribuée aux apprentissages, montrent qu'elle varie selon le niveau de réalisation scolaire pour l'ensemble des élèves. Les jeunes en échec ont tendance à attribuer moins de valeur aux apprentissages et les perçoivent comme plus coûteux. Cet effet confirme l'intérêt du modèle de Eccles et Wigfield (2002) pour l'ensemble des élèves, quel que soit leur profil intellectuel. Il semble également que les filles perçoivent les apprentissages comme plus importants pour leur image d'elles-mêmes que les garçons.

Par rapport à notre population d'intérêt, nos résultats mettent en exergue certaines spécificités chez les élèves HPI. Ces derniers se démarquent des élèves tout-venant parce qu'ils attribuent moins d'importance et d'utilité aux apprentissages. Ces deux dimensions sont peut-être le signe d'une certaine démobilisation scolaire due au contexte scolaire. Le fait que nous ne trouvions pas de différence au niveau de l'intérêt, confirme l'affirmation de certains auteurs (Gagné & St Père, 2001; Shore et al., 1991) pour qui les élèves HPI ne présenteraient pas plus de motivation intrinsèque que les autres élèves. En raison de l'adéquation non-optimale du contexte de scolarisation aux capacités intellectuelles des élèves HPI (Csikszentmihalyi, 1991, 1999; Vygotsky, 1978), nous avons émis l'hypothèse qu'ils présenteraient moins d'intérêt pour les apprentissages que leurs pairs tout-venant. Nos résultats n'appuient pas cette hypothèse. Contrairement aux résultats de notre étude menée a posteriori ou de l'étude de Wong et Csikszentmihalyi (1991), nous ne trouvons pas ici d'association négative entre l'intérêt et le profil intellectuel. Comme la motivation intrinsèque tend à diminuer chez tous les élèves dans le secondaire (Eccles & Midgley, 1990; Harter, 1981; Nicholls, 1979), élèves HPI et tout-venant seraient tous concernés par ce déclin. La diminution de la motivation intrinsèque serait due à certaines caractéristiques inhérentes au nouveau contexte scolaire davantage centré sur l'évaluation et la compétition, plus impersonnel et plus contrôlant. Nous pensons que la potentielle inadéquation du cursus aux besoins des élèves HPI ne pourrait alors avoir qu'un impact modéré. La faible corrélation trouvée dans l'étude de Wong et Csikszentmihalyi (1991) pourrait en être le signe. Par contre, cet effet aurait pu être surévalué par un effet de biais mnésique dans notre étude précédente. Cependant, ce que ces études indiquent toutes, c'est qu'en contexte de scolarisation ordinaire, les adolescents HPI ne présentent pas plus de motivation intrinsèque pour les apprentissages que leurs pairs tout-venant. Le contexte scolaire rencontrant moins les besoins des élèves possédant de hautes capacités, pourrait avoir un effet plus large sur la manière dont les élèves attribuent de la valeur aux apprentissages que seulement sur leur intérêt. En effet, il a été montré que si à leur entrée dans le secondaire, les élèves tout-venant ont tendance à présenter de moins en moins de motivation intrinsèque, dans le même temps, leur motivation extrinsèque augmente (Eccles & Midgley, 1990; Harter, 1981; Nicholls, 1979). Les études menées dans le secondaire (Gagné & St Père, 2001; Wong & Csikszentmihalyi, 1991) révèlent que la dimension utilitaire joue alors un rôle important dans l'engagement des élèves à cette période de leur scolarité, quel que soit leur profil intellectuel. La démobilisation scolaire, à cette période de la scolarité, se manifesterait préférentiellement au niveau de l'utilité plutôt qu'au niveau de la motivation intrinsèque. L'importance perçue de la scolarité constituerait donc une autre source importante d'accrochage à cette période. Le fait que les jeunes HPI attribuent moins d'importance et d'utilité aux apprentissages que les autres jeunes dans notre étude, pourrait être le signe d'une certaine propension à la démobilisation scolaire. Remarquons que ces différences concernent des effets de petites tailles et que tous les élèves ne sont pas forcément concernés par cet effet. Cependant, cela

mérite d'être souligné puisque le choix des élèves de s'engager dans des apprentissages scolaires est essentiellement renseigné par la valeur subjective qu'ils leur attribuent (Pajares & Miller, 1994; Pajares et al., 1999; Pajares & Valiante, 1997; Wigfield, 1994; Wigfield & Eccles, 1992, 2000). Ces caractéristiques pourraient constituer des points de renforcement pour la remobilisation scolaire des élèves HPI.

En synthèse, nos résultats sur la valeur perçue des apprentissages montrent qu'en contexte de scolarisation ordinaire, les adolescents HPI n'attribuent pas plus de motivation intrinsèque aux apprentissages. Nous comprenons cet effet essentiellement comme le reflet de la tendance générale des élèves à cette période, de présenter moins de motivation intrinsèque pour les apprentissages. Dans le secondaire, le désintérêt pour les apprentissages ne serait donc pas la dimension la plus importante pour comprendre pourquoi les élèves HPI s'engagent dans les apprentissages. Enfin, comme nos résultats indiquent que les jeunes HPI attribuent moins d'importance et d'utilité aux apprentissages que les autres, il est possible que le manque d'adéquation du contexte scolaire se manifeste davantage sur ces aspects que sur l'intérêt.

5.2 Perceptions de compétences

Nous avons trouvé un effet principal du type de réussite scolaire sur les différentes perceptions de compétences. Quel que soit le type de jeune, les élèves en réussite ont tendance à avoir un SEP académique plus élevé et à se percevoir comme plus compétents intellectuellement que les jeunes en échec. Au niveau de la gestion de leurs apprentissages, ils pensent les réguler plus efficacement et mieux organiser leur travail que leurs pairs en échec.

L'effet de genre, bien que de petite taille, va dans le sens de ces résultats, montrant que dans le secondaire les filles présentent un déclin de leur perception d'efficacité (Eccles & Midgley, 1989; Wigfield, Eccles, Mac Iver, Reuman, & Midgley, 1991; Wigfield, Eccles, & Pintrich, 1996).

Contrairement aux résultats de notre étude menée a posteriori, les élèves HPI fréquentant actuellement l'école secondaire ne semblent pas présenter une SEP académique plus élevée que leur pairs. Cependant, lorsque l'on tient compte du niveau scolaire dans lequel se trouvent les élèves, des différences entre les profils intellectuels se manifestent. Les élèves HPI ont un plus haut SEP académique que les jeunes ayant un profil dans la norme au début du secondaire alors que les perceptions sont plus semblables au milieu et en fin de secondaire. Au début du secondaire, les élèves HPI pourraient bénéficier de leurs capacités intellectuelles qui facilitent leurs apprentissages. Ceci expliquerait que la proportion d'élèves sans échecs soit plus grande au début du secondaire et que cette différence disparaisse en fin de secondaire. Bien que cet effet soit certainement dû en partie à la plus grande proportion d'élèves en réussite dans le groupe HPI en début de secondaire, l'analyse

graphique tenant compte du type de réussite (voir figure 4) montre que les élèves HPI pourraient se distinguer de leur pairs tout-venant. Ils pourraient en effet montrer un plus haut niveau de SEP académique à cette période de leur scolarité, mais qui se manifesterait surtout au niveau des élèves en échec.

Cette tendance du début du secondaire pourrait être expliquée par plusieurs éléments agissant de concert. L'entrée dans le secondaire se marque par une transformation du contexte éducatif qui peut fragiliser le SEP : le changement des relations avec les enseignants, des groupes de pairs, de l'organisation des cours et des pratiques d'évaluation, l'augmentation des exigences et, enfin, le stress inhérent à ces changements (Bandura, 2007; Schunk & Meece, 2006; Schunk & Pajares, 2002). Plus spécifiquement, l'effet de l'élargissement du groupe social de comparaison associé au changement de mode d'évaluation, davantage normatif et où les enseignants accordent moins d'attention aux progrès individuels, engendrent chez les élèves une réévaluation de leurs compétences scolaires (Schunk & Pajares, 2002). Ainsi, même si les choses ne sont pas immuables, les jeunes adolescents font fréquemment l'expérience d'une diminution de leur SEP lorsqu'il passent du primaire au secondaire (Anderman, Maehr, & Midgley, 1999; Anderman & Midgley, 1997; Eccles et al., 1983; Harter, Whitesell, & Kowalski, 1992; Urdan & Midgley, 2003; Wigfield et al., 1991). La différence de perception d'efficacité qui se marque uniquement au début du secondaire pourrait être le signe de cet effet. C'est ce qui semble se passer pour les élèves du groupe contrôle, puisque leur SEP académique augmente après le premier degré pour se retrouver au même niveau que celui des jeunes HPI. En outre chez les HPI, comme l'ont montré certaines études, les compétences intellectuelles influencent directement leur perception d'efficacité (Davis & Connell, 1985; Pajares, 1996a), ce qui pourrait expliquer pourquoi les élèves HPI ne semblent pas concernés par cet effet. Pour Pajares (1996a), les élèves HPI utiliseraient davantage la perception de leurs capacités intellectuelles comme une source d'efficacité que les notes. Ainsi, en situation nouvelle, comme c'est le cas en début de secondaire, l'influence directe de leurs capacités intellectuelles pourrait faire la différence. La stabilité du niveau de SEP durant les différentes années du secondaire (voir figures 3 et 4), semble être un argument en faveur de l'hypothèse de Pajares (1996a) pour qui le SEP des HPI pourraient être plus stable car ils fonderaient leurs croyances sur leurs supposées hautes capacités intellectuelles plutôt que sur une mauvaise performance. De plus, la transition scolaire met l'élève face à des tâches non familières, où il n'a pas de points de repères clairs pour évaluer ses performances. Dans ce type de situation, il tend à comparer ses réalisations à la performance d'autres élèves (Bandura, 2007; Schunk & Meece, 2006). En début de secondaire, les élèves HPI pourraient donc bénéficier de l'avantage normatif que leur hautes capacités intellectuelles leur fournissent. Enfin, dans une perspective dynamique du SEP, il est possible que l'avantage de perception d'efficacité à l'entrée dans le secondaire à la fois renforce et stabilise le SEP chez les HPI. En effet, les jeunes adolescents qui ont de meilleures perceptions de leurs compétences vont plus facilement faire face aux obstacles, alors que ceux

qui se sentent sont moins efficaces doutent encore plus de leur compétences (Midgley, Feldlaufer, & Eccles, 1989).

Le deuxième objectif de notre recherche était de mesurer d'autres perceptions d'efficacité en lien avec le sentiment d'efficacité personnelle académique. Comme dans la recherche de Villate (2010), nous avons trouvé un sentiment de compétence intellectuelle plus élevé chez les HPI que chez les élèves tout-venant. Il semble également y avoir un effet de genre dans les deux populations. Comme pour le SEP académique, les filles présentent une moins bonne perception de leurs compétences intellectuelles que les garçons. Le niveau scolaire semble avoir un effet marginal sur le sentiment de compétence intellectuelle. Les jeunes adolescents en général présenteraient une moins bonne perception de leurs compétences intellectuelles au premier degré du secondaire. En ce qui concerne le sentiment d'imposture, il tend à être plus élevé chez les élèves HPI. Notons que l'effet du profil intellectuel sur cette perception est de petite taille, mais semble être plus important en fin de secondaire, comme le montre l'interaction entre le profil intellectuel et le niveau scolaire. Comme pour le SEP académique et le sentiment de compétence intellectuelle, nous retrouvons ici un effet du genre en défaveur des filles. Celles-ci présentent un sentiment d'imposture plus élevé que les garçons. Nous pensons que la baisse des résultats scolaires et/ou l'augmentation de l'effort qui doit être investi dans les apprentissages en fin de secondaire pourraient accroître la tension entre la représentation de la performance scolaire et la perception de compétence intellectuelle. De ce fait, les élèves qui pensent que l'on peut réussir sans effort, ou presque, pourraient se trouver à risque de présenter un sentiment d'imposture plus marqué à ce moment de leur scolarité secondaire qu'auparavant. En ce qui concerne les perceptions d'efficacité pour la gestion des apprentissages, les élèves HPI présentent un moins bon sentiment d'efficacité personnelle pour l'autorégulation des apprentissages ainsi qu'un sentiment de désorganisation plus élevé que les élèves tout-venant. Un effet d'interaction montre que c'est essentiellement aux deuxième et troisième niveaux du secondaire que les élèves HPI présentent de moins bonnes perceptions pour l'autorégulation des apprentissages par rapport aux autres élèves. Cet effet d'interaction, bien que marginal, est intéressant car il permet de dresser un parallèle avec l'effet trouvé au niveau du SEP académique. A l'entrée dans le secondaire, les nouvelles exigences nécessitent de réaliser un changement dans la manière de gérer les apprentissages. Selon les mêmes mécanismes évoqués plus haut pour le SEP académique, les élèves face à de nouvelles tâches d'apprentissage seraient plus susceptibles de présenter une baisse de leur perception de compétence pour la régulation des apprentissages (Bandura, 2007; Schunk & Meece, 2006; Schunk & Pajares, 2002). Cependant, contrairement à l'évaluation du SEP académique, ici le niveau de capacités intellectuelles n'aurait pas d'effet sur cette perception. Ceci expliquerait pourquoi les croyances des jeunes adolescents sont identiques au début du secondaire. Avec l'avancée dans les années, les élèves peuvent s'appuyer sur leurs expériences de régulation des apprentissages pour assoir leur sentiment d'efficacité. C'est ce qui semble se passer pour les élèves tout-venant,

dont le SEPar augmente. Ce qui est étonnant, par contre, c'est que celui des élèves HPI n'augmente pas. Comme s'ils ne bénéficiaient pas de ces expériences de maîtrise.

Nos résultats sur les différentes perceptions de compétence indiquent que le SEP académique semble être plus élevé chez les élèves HPI que chez leurs camarades tout-venant seulement au premier degré du secondaire. Les jeunes HPI présentent de moins bonnes perceptions d'efficacité personnelle pour l'autorégulation des apprentissages ainsi qu'un sentiment de désorganisation plus élevé que les élèves tout-venant. De plus, si le sentiment d'autorégulation des apprentissages s'accroît chez les élèves tout-venant durant le secondaire, ce n'est pas le cas chez les élèves HPI. Bien que les élèves HPI éprouvent un sentiment de compétence intellectuelle plus élevé, il semble qu'ils soient plus susceptibles que leur pairs tout-venant de présenter un sentiment d'imposture à la fin du secondaire. Avec l'évolution dans le secondaire, les perceptions de soi des élèves semblent devenir de moins en moins favorables par comparaison à leurs pairs du groupe contrôle : une diminution de leur avantage pour le SEP académique, une moins bonne perception du SEP pour réguler les apprentissages et une tendance à présenter un niveau plus élevé de sentiment d'imposture.

5.3 Représentation performance scolaire et régulation effort

Au niveau de l'effort, nos résultats vont dans le sens de nos hypothèses selon lesquelles les élèves HPI présentent une plus mauvaise régulation de l'effort et une tendance plus élevée que les autres à s'imaginer que, grâce à l'intelligence on peut réussir à l'école sans travailler.

Si les élèves ont tendance à moins bien réguler leurs efforts lorsqu'ils sont en échec, la manière de la réguler semble également être en lien avec le profil intellectuel. Les jeunes HPI présentent une régulation de l'effort plus basse que leur pairs tout-venant, et ce, avec un effet statistique de taille moyenne.

Le résultat concernant la théorie de la performance scolaire confirme notre hypothèse selon laquelle les élèves HPI auraient plus tendance que les autres à penser que l'on peut réussir à l'école presque sans effort lorsqu'on est intelligent. Il est intéressant de noter que cette représentation ne semble pas être plus ou moins favorable à la performance scolaire. En effet, sur l'ensemble de l'échantillon, nous n'avons pas trouvé de différence entre les élèves en échec et ceux en réussite. Cependant, cette représentation semble plus fréquente en début qu'en milieu du secondaire. Celle-ci paraît également sujette à un effet de genre, car les garçons HPI et contrôle se révèlent en général plus susceptibles de présenter ce type de représentation que les filles. Enfin, nos analyses corrélationnelles préliminaires montraient que le sentiment de compétence intellectuelle et la moins bonne régulation de l'effort présentaient les plus fortes associations avec la théorie de la

performance scolaire. Cette dernière donnerait donc des indications importantes sur le style de régulation de l'effort, qui peut s'avérer problématique pour faire face aux apprentissages. Les élèves HPI qui présentent davantage cette représentation, s'ils pensent posséder de bonnes compétences intellectuelles, disent aussi moins bien réguler leurs efforts.

Si les élèves HPI fondent plus que les autres leur SEP académique sur leurs capacités intellectuelles (Dai et al., 1998; Davis & Connell, 1985; Pajares, 1996a), ils ont également tendance à penser que ces dernières permettent de réussir à l'école presque sans fournir d'effort. Ainsi, une piste pour les aider à mieux réguler leur effort pourrait être de travailler leurs représentations quant à la place de l'effort et des capacités intellectuelles dans la performance scolaire.

5.4 Homogénéité et hétérogénéité du profil intellectuel

Contrairement à notre hypothèse préalable, nos résultats ne montrent aucun lien entre le type de profil intellectuel (homogène versus hétérogène) et nos différentes variables d'intérêt. De manière contre intuitive, nous ne trouvons pas de différence au niveau des variables de perception de soi. Dans l'introduction de cet article, nous postulions que cette hypothèse pouvait trouver son origine dans la différence de scores entre les différents indices, celle-ci rendant moins aisée la perception de la compétence intellectuelle globale des intéressés. Le fait que cette hypothèse n'ait pu être validée pourrait peut-être s'expliquer par le type d'écart à la norme de ces différences. En effet, nous avons vu dans l'analyse descriptive de notre échantillon que la moyenne de l'écart entre les deux indices était de 28 points. Mais, une différence de 28 points entre un indice à 122 et un autre à 150, pourrait ne pas avoir le même effet sur les perceptions de soi que si elle concerne des scores à 130 et à 102. Par rapport aux normes d'étalonnage, le premier écart se réfère à des capacités situées dans les zones très supérieures, et supérieures par rapport aux pairs du même âge, et le second concerne des indices se situant dans la zone très supérieure mais aussi moyenne. Or nous savons que le phénomène de comparaison sociale inhérent aux expériences vicariantes a un impact sur les perceptions d'efficacité de l'élève (Bandura, 2007). Seuls 9 sujets de notre groupe hétérogène possèdent une différence de score entre des indices se situant dans la zone normale et la zone très supérieure. Néanmoins, aucune de nos analyses complémentaires (sur ces 9 sujets) n'a permis de mettre en évidence un effet de l'écart relatif à la norme sur les différentes perceptions de soi et les croyances motivationnelles. Nos résultats complémentaires ne vont donc pas dans le sens de cette hypothèse explicative, même si lesdits résultats devaient être confirmés sur un groupe avec plus d'élèves ayant ce type de profil très contrasté par rapport à la norme.

Le fait que nous ne trouvons pas de résultat significatif pourrait être davantage lié au fait que la quasi-totalité des élèves HPI qui présentent un profil hétérogène se caractérise par un pattern où la dimension verbale est la plus élevée. Les aptitudes

inhérentes à la dimension perceptive semblent moins sollicitées dans le domaine scolaire que celles associées à la dimension verbale. Il a été démontré que le facteur GC constituait un meilleur prédicteur de la réussite scolaire et des apprentissages que l'intelligence fluide (le facteur Gf) (Ackerman & Beier, 2006; Ackerman, Bowen, Beier, & Kanfer, 2001). Or, l'indice de compréhension verbale et le QI verbal sont d'excellentes mesures de l'intelligence cristallisée (GC) (Grégoire, 2009).

Ainsi, bien que le registre perceptif soit moins élevé pour la majorité de nos élèves au profil hétérogène, l'école, lieu principal d'expérience de maîtrise à cette période de la vie, offre un contexte où ces jeunes expérimentent des activités essentiellement en lien avec leur zone de force. Les élèves dotés d'un profil hétérogène en faveur de la dimension verbale seraient donc plus favorisés par rapport à ceux ayant un pattern opposé. Ils seraient plus enclins que ces derniers à vivre des expériences de maîtrise à l'école impliquant ces aptitudes, recevraient davantage de reconnaissance de la part de leur entourage et expérimenteraient plus de comparaison avec leurs pairs renforçant leur sentiment de compétence intellectuelle. Il est ainsi possible que l'impact négatif dû à l'hétérogénéité du profil sur les perceptions de soi puisse s'avérer effectif, mais essentiellement pour les élèves présentant un profil hétérogène en faveur de la dimension perceptive. Cette hypothèse constitue donc une piste intéressante pour une étude ultérieure.

Pour conclure, nos résultats ne permettent pas de mettre en évidence un lien possible entre l'hétérogénéité du profil intellectuel et les croyances motivationnelles lorsqu'elle est en faveur de la dimension verbale.

5.5 Analyse des profils

L'analyse en clusters a mis en lumière la diversité des profils de perceptions d'efficacité et de régulation de l'effort. Elle démontre la pertinence d'évaluer l'association de différents patterns de perceptions de compétences. D'une part parce qu'il existe bien des profils de perceptions distincts et, d'autre part, parce que certains d'entre eux semblent plutôt représentatifs des élèves HPI et d'autres, plus caractéristiques des jeunes tout-venant.

De cette analyse, deux groupes de patterns ont émergé, l'un regroupant les profils très contrastés que nous avons qualifiés de *favorable* et *défavorable*, et l'autre, regroupant des profils plus hétérogènes qui se situent à l'intersection de ces deux profils. Les deux premiers patterns très contrastés peuvent être présentés indifféremment par des élèves HPI et par des élèves du groupe contrôle. Ils sont associés au type de réussite scolaire et au niveau de sentiment d'imposture. Ainsi, au contraire du pattern *favorable*, les jeunes du groupe *défavorable*, qui présentent des perceptions de compétences négatives et régulent moins bien l'effort dans les apprentissages, sont plutôt en situation d'échec et présentent le niveau le plus élevé

de sentiment d'imposture. Le sens de l'association de ces deux profils avec la réussite ou l'échec scolaire confirme l'abondante littérature ayant étudié le lien entre les dimensions caractérisant ces deux profils et la performance scolaire (e.g : Bandura, 1989, 2007; Eccles & Wigfield, 2002; Pintrich & Zusho, 2002; Zimmerman & Cleary, 2006). Les caractéristiques des deux profils vont également dans le sens des résultats montrant que le sentiment d'imposture est associé négativement au sentiment de compétence scolaire et qu'il peut engendrer des attitudes de désengagement chez l'élève (Bouffard et al., 2011).

Si les deux premiers profils *favorable* et *défavorable* étaient représentés tout autant par les élèves HPI que les élèves tout-venant, les deux autres profils, moins tranchés, indiquent malgré tout une tendance, chez les HPI, à présenter préférentiellement certaines configurations relatives à la dynamique motivationnelle plutôt que d'autres. Le groupe que nous avons nommé *doutes sur la régulation des apprentissages*, se caractérise par une plus haute fréquence de jeunes HPI en son sein, alors que les profils du groupe *doutes sur les capacités* sont très peu représentatifs des élèves HPI. Lorsque les élèves ont des profils de perceptions hétérogènes, les HPI peuvent penser avoir de bonnes capacités intellectuelles et académiques mais de mauvaises compétences de régulation des apprentissages ou d'organisation du travail scolaire. Dans ce cas, ils présentent également une moins bonne gestion de l'effort. Cependant, ils sont bien moins enclins que les élèves tout-venant à présenter des doutes sur leurs capacités intellectuelles et scolaires tout en nourrissant de bonnes perceptions de leurs compétences pour la régulation des apprentissages (pattern présenté dans le groupe *doutes sur les capacités*).

Ces deux patterns sont également ceux qui se distinguent des autres en ce qui concerne le type de représentation de la performance scolaire. Nous avons vu dans nos résultats précédents que la représentation selon laquelle on peut réussir à l'école presque sans effort lorsqu'on est intelligent, était plus fréquente chez les jeunes HPI. Le fait que cette représentation soit plus répandue dans le groupe comprenant préférentiellement des élèves HPI, va également dans le sens de notre hypothèse. Cette analyse exploratoire apporte cependant des éléments de précisions. Cette représentation serait plus fréquente chez les élèves qui ont de bonnes perceptions de leurs compétences scolaires et intellectuelles, mais qui doutent de leurs capacités de régulation des apprentissages et gèrent moins bien l'effort. Les jeunes qui pensent que l'on peut réussir à l'école presque sans effort lorsqu'on est intelligent, présenteraient donc davantage ce pattern de caractéristiques.

Ces deux groupes ne sont pas directement favorables ou défavorables dans le cadre de la scolarité puisqu'il n'y a pas plus d'échec³⁶, mais ils n'en restent pas

³⁶ Nous avons mené des analyses complémentaires pour identifier si des patterns étaient plus spécifiquement représentés à certains niveaux de la scolarité et moins à d'autres. Nous pensons notamment que le profil *doutes sur la régulation des apprentissages* serait peut-être moins

moins des groupes à risque, notamment en raison de leurs perceptions de compétences. Dans le groupe *doutes sur la régulation des apprentissages*, il pourrait être avantageux de renforcer les perceptions d'efficacité pour l'organisation du travail et la régulation des apprentissages des élèves. Dans le groupe *doutes sur les capacités*, le sentiment de compétence intellectuelle des élèves pourrait être étayé.

La déclinaison de ces quatre profils montre également que le SEP académique n'a pas toujours tendance à être élevé chez les HPI et peut même suivre la tendance opposée. Les élèves HPI du groupe *défavorable* présentent en effet des perceptions plutôt basses. Par ailleurs, il semble intéressant de compléter la mesure du SEP scolaire par des mesures de perceptions de compétence pour organiser leur travail, réguler l'effort ou, plus généralement, pour gérer la dynamique de leurs apprentissages. En effet, contrairement aux élèves du groupe contrôle, les élèves HPI peuvent présenter un SEP élevé sans pour autant nourrir des perceptions de compétences élevées dans les autres registres impliqués dans la réussite scolaire. Ces informations complémentaires permettraient de mieux répondre à leurs besoins puisqu'ils donnent plus d'informations sur la mobilisation scolaire des élèves.

L'utilisation de profils semble plus adaptée, puisque au-delà des tendances relevées sur les perceptions de compétences considérées séparément, il existe une hétérogénéité dans la manière dont elles s'articulent chez les jeunes HPI. Les élèves HPI possèdent des patterns identiques aux élèves tout-venant, mais s'en distinguent pour certaines configurations. Ces profils sont riches en informations pour l'accompagnement de ces jeunes puisqu'ils permettent de penser les actions éducatives en fonction de leur profil motivationnel spécifique. Notamment, si leur mobilisation dans le processus de régulation des apprentissages semble être une fragilité chez eux, il semble que pour les aider, la première chose serait de traiter avec eux la manière dont ils la situent par rapport à la performance et à l'intelligence. L'usage de ces patterns est utile, quel que soit le type d'élèves, à la fois pour apprécier le risque potentiel pour la scolarité des élèves et pour envisager des remédiations adaptées à leurs besoins et leurs croyances spécifiques.

6. Conclusions, limites et perspectives

L'objectif transversal de cette étude visait à mieux comprendre le développement des croyances motivationnelles chez des jeunes HPI du secondaire en comparant les résultats obtenus à ceux d'un échantillon contrôle. Si les élèves HPI présentent des caractéristiques identiques à leurs pairs tout-venant, ils s'en distinguent également sur certains aspects. Les élèves HPI ont tendance à attribuer moins d'utilité et

représenté au troisième degré du secondaire car moins favorable à la réussite scolaire. Les analyses n'ont pas montré d'association entre les profils et le niveau scolaire, même lorsque l'analyse était réalisée séparément pour nos deux populations.

d'importance aux apprentissages scolaires et montrent de moins bonnes perceptions de compétences pour réguler les apprentissages mais une meilleure confiance dans leurs capacités intellectuelles. Les résultats différenciés pour le SEP académique, le SEPar et le sentiment d'imposture selon le niveau scolaire constituent un des apports majeurs de cette étude. Ils soulignent l'importance d'aborder ces perceptions selon une vision développementale et contextualisée. L'analyse en profils a permis de montrer différents portraits d'élèves concernant les croyances motivationnelles, certains étant plus spécifiques aux HPI que d'autres. Il y a donc une certaine diversité dans l'articulation de ces perceptions d'un élève à l'autre. Ces différents patterns montrent aussi, qu'au-delà de certaines tendances générales, les perceptions de compétences des élèves HPI sont plutôt hétérogènes. Il est ainsi préférable de les envisager en termes de profils plutôt que selon des tendances générales qui seraient valables pour l'ensemble de la population des élèves HPI. Enfin, la manière dont ces élèves se représentent pouvoir réussir à l'école, avec ou sans effort, permettrait de donner sens à l'articulation de leurs perceptions de compétence mais, constituerait aussi un levier pour les harmoniser dans le cas où certaines d'entre elles sont dépréciées. L'ensemble de nos résultats appuie l'argument selon lequel il est préférable d'évaluer chez les élèves HPI les différentes perceptions d'efficacité impliquées dans leur réussite scolaire et, pas uniquement le SEP académique.

Le fait que cette étude concerne des élèves HPI qui ont tous été identifiés au préalable, constitue une limite de cette recherche. Nous pensons que si nous avions eu accès également à des élèves qui ne l'avaient pas été, ce qui est le cas d'un bon nombre dans le système scolaire, nos résultats auraient peut-être montré encore davantage d'hétérogénéité. Comme l'effet de labellisation sociale peut permettre, par exemple, de renforcer la perception de compétence intellectuelle, les élèves HPI qui n'ont pas été identifiés pourraient présenter de moins hautes perceptions de compétence intellectuelles que leurs pairs identifiés.

Une autre limite de notre étude concerne la difficulté d'évaluer la part exacte de la performance scolaire sur la perception d'efficacité académique des élèves HPI. Le découpage de nos groupes échec et réussite est basé sur le nombre d'échecs au premier bulletin de l'année. Une mesure continue aurait permis d'avoir une vision plus précise de cette association. Toujours dans l'idée d'avoir une vision plus fine du mécanisme sous-jacent à cette perception, nous pourrions conduire une étude utilisant des perceptions plus spécifiques, comme le SEP en maths ou au niveau verbal. Nous faisons l'hypothèse que la perception du SEP académique pourrait être moins sensible car plus globalisée, ce qui expliquerait pourquoi les études utilisant le SEP académique ne trouvent pas de différence entre élèves HPI et tout-venant (Gresham et al., 1988) alors que c'est le cas de celles investiguant un SEP plus spécifique (Ewers & Wood, 1993; Pajares, 1996a; Zimmerman & Martinez-Pons, 1990).

En termes de perspectives, il serait intéressant d'une part, d'investiguer de quelle manière certaines perceptions s'articulent spécifiquement au sein de l'échantillon

HPI. Les résultats ont montré que les élèves HPI se distinguaient de leurs pairs tout-venant au niveau des perceptions de compétence et du sentiment d'imposture. Certaines configurations n'ont peut-être pas émergé en raison de l'analyse menée sur l'ensemble des deux populations. De plus, nous avons vu que le niveau scolaire pouvait être en lien avec la présence de différences entre élèves HPI et tout-venant. Nous serions donc particulièrement intéressés de savoir si certaines configurations de perceptions pourraient se manifester préférentiellement à certains niveaux scolaires chez les élèves HPI. Ceci pourrait mettre en lumière le lien entre l'évolution du contexte scolaire et de ses exigences et les différentes perceptions de soi de ces élèves. D'autre part, il pourrait être intéressant d'évaluer dans quelle mesure cette représentation de la performance scolaire pourrait être associée à certaines caractéristiques plus stables qui peuvent également être impliquées dans la régulation des apprentissages : le perfectionnisme et la procrastination. Dans notre étude, le fait de penser que l'on peut réussir à l'école sans effort grâce à l'intelligence n'était pas associé au niveau de performance scolaire. Cependant, il était associé à une plus mauvaise régulation et à de moins bonnes perceptions de compétence dans la gestion des apprentissages.

Chapitre 4

Perfectionnisme et procrastination chez les adolescents à haut potentiel intellectuel

Perfectionnisme et procrastination chez les adolescents à haut potentiel intellectuel

1. Introduction

Dans cette dernière étude, afin de mieux comprendre le rapport des élèves HPI aux apprentissages, nous avons souhaité compléter nos résultats sur les croyances motivationnelles des élèves HPI en investiguant plus particulièrement leur fonctionnement au niveau du perfectionnisme et de la procrastination. Le perfectionnisme renvoie aux exigences que les élèves se fixent au niveau de leurs performances scolaires ; la procrastination à une manière particulière de s'engager dans les tâches scolaires. Pour situer ces concepts au niveau de la dynamique motivationnelle, le perfectionnisme est plutôt associé aux motivations sous-jacentes de l'élève, et la procrastination à la manière de réguler ses comportements. Selon cette perspective circulaire, le premier peut également avoir un lien avec les comportements et le second avec les motivations. Ces concepts semblent pouvoir être en lien avec des phases différentes de la dynamique motivationnelle, ils sont cependant tous deux considérés comme des caractéristiques individuelles stables (Steel, 2007; Stoeber & Otto, 2006).

Pour Stoeber et Otto (2006) le perfectionnisme peut se définir comme un trait de personnalité caractérisé par un effort pour obtenir la perfection et par la tendance à se mettre des exigences de performance élevées qui s'accompagnent de tendances à être extrêmement critique par rapport à son propre comportement.

Le perfectionnisme a été initialement envisagé comme un construit unidimensionnel (Burns, 1980) mais est aujourd'hui considéré, le plus souvent, comme multidimensionnel (Frost, Marten, Lahart, & Rosenblate, 1990; Hewitt & Flett, 1991; Slaney, Rice, Mobley, Trippi, & Ashby, 2001). Différents découpages sont proposés dans la littérature. Frost et al. (1990) et Hewitt et Flett (1991) distinguent les dimensions intra-personnelles et interpersonnelles. Hewitt et Flett (1991) proposent un modèle qui distingue trois dimensions : le perfectionnisme orienté vers soi (POS), le perfectionnisme socialement prescrit (PSP) et le perfectionnisme orienté vers les autres. Dans le premier cas, les personnes se fixent des standards élevés et évaluent leur performance en fonction de ces exigences. Celles présentant un perfectionnisme socialement prescrit perçoivent que les personnes significatives de leur entourage imposent à leur égard des exigences trop élevées. A l'inverse, le dernier cas de figure correspond aux personnes qui imposent des niveaux d'exigence élevés à leur entourage. D'autres auteurs, comme Slaney et al. (2001), proposent une autre subdivision en distinguant perfectionnisme positif et

perfectionnisme négatif. Leur échelle, l'Almost Perfect Scale – Revised (APS-R) repose sur cette caractéristique adaptative. Bien que certains, comme Flett et Hewitt (2006), récusent cette différenciation, Stoeber et Otto (2006) montrent que, dans leur revue de la littérature, de nombreux résultats de recherches soutiennent ce découpage. Leur travail indique que la forme négative du perfectionnisme comprendrait : les préoccupations autour des erreurs (Frost et al., 1990), le perfectionnisme socialement prescrit (Hewitt & Flett, 1991) et l'écart entre attentes et les résultats (Slaney et al., 2001). La forme positive comprendrait : les standards élevés (Frost et al., 1990; Slaney et al., 2001), le perfectionnisme orienté vers soi (Hewitt & Flett, 1991) et la recherche d'excellence (Hill et al., 2004).

Chez les élèves tout-venant, différentes études nous éclairent sur les liens entre le perfectionnisme et la réussite scolaire ainsi que certains corolaires notamment au niveau de l'autorégulation des apprentissages. Chez des étudiants de niveau universitaire, Blankstein et Winkworth (2004) ont trouvé que, chez les hommes, de hauts résultats étaient associés positivement au perfectionnisme orienté vers soi, et étaient négativement associé au perfectionnisme socialement prescrit. Chez les femmes, ils n'ont trouvé aucune association entre les résultats scolaires et le perfectionnisme. Dans une autre étude de Flett, Blankstein, et Hewitt (2009), menée auprès d'étudiantes universitaires, les résultats ont montré que le perfectionnisme orienté vers soi n'était pas associé significativement aux performances mais que le perfectionnisme socialement prescrit l'était négativement. Selon Stornelli et al. (2009) l'échec de certains étudiants, en dépit de leurs traits perfectionnistes, pourrait s'expliquer par l'usage de techniques de régulation des apprentissages inadaptées comme la sur-préparation et le sur-apprentissage de leurs matières en raison d'un manque de confiance en eux.

Le perfectionnisme est un trait souvent attribué aux élèves à haut potentiel intellectuel, notamment parce qu'ils feraient l'expérience d'attentes perfectionnistes de la part de leur entourage. Celles-ci découleraient d'une part de l'excellence de leurs premiers résultats scolaires (Siegle & Schuler, 2000; Speirs Neumeister, 2004) et de l'effet de labellisation sociale du haut potentiel (Heller, 2004). Dans le but d'investiguer les sources du perfectionnisme, Speirs Neumeister et al. (2009) ont interviewé 15 étudiants de fin de secondaire présentant des scores élevés à, au moins l'une des trois dimensions décrite par Hewitt et Flett (1991). Les participants ont indiqué que leurs premiers succès scolaires les avaient conduits à penser que l'atteinte de la perfection était la norme. Le manque de défi dans leurs premières années semblait ainsi avoir contribué à ces attentes, parce que l'atteinte de perfection demandait un effort minime voire nul. De plus, les attentes de leur entourage, en raison de ces premiers succès en tant que preuve de leur capacité, auraient, selon eux, également participé au développement de leurs traits perfectionnistes. Selon les propos de ces jeunes, nous pourrions nous attendre à ce que les élèves HPI présentent une propension au perfectionnisme orienté vers soi et socialement prescrit.

Un certain nombre d'études ont comparé l'incidence du perfectionnisme chez les jeunes HPI, en contraste avec des jeunes tout-venant. Les principaux résultats des études comparatives ne montrent pas de différences claires entre les deux populations. Certaines études relèvent des différences, mais seulement sur l'une ou l'autre dimension de perfectionnisme (Guignard, Jacquet, & Lubart, 2012; LoCicero & Ashby, 2000; Roberts & Lovett, 1994). La majorité d'entre elles ne montrent aucune différence (Baker, 1996; Parker, 2000; Parker & Mills, 1996; Parker, Portešová, & Stumpf, 2001; Stornelli et al., 2009). En outre, certaines recouvrent, sous le terme haut potentiel (*gifted*), des élèves doués au niveau académique mais nous ne savons rien de leur niveau intellectuel (Baker, 1996; Parker & Mills, 1996; Parker et al., 2001; Roberts & Lovett, 1994). L'étude de LoCicero et Ashby (2000) est une des deux recherches menées auprès d'élèves HPI montrant des différences. Ces auteurs ont mis en évidence que les jeunes à haut potentiel avec un âge moyen de 13 ans présentaient des scores significativement plus élevés sur une dimension adaptative du perfectionnisme : le standard élevé. Ils présentaient également des scores plus bas sur la dimension écart qui, elle, est associée à la facette dysfonctionnelle du perfectionnisme. L'étude de Guignard et al. (2012), menée avec des élèves de 6^e primaire (n= 132), a montré que les élèves à haut potentiel intellectuel présentaient un score plus élevé de perfectionnisme orienté vers soi par rapport à leur pairs tout-venant. Les auteurs ne trouvent cependant pas de différence au niveau du perfectionnisme socialement prescrit. Ils n'ont également trouvé aucune différence (sur les trois scores du CAPS) entre les élèves à haut potentiel de 6^e et des élèves tout-venant de 5^e primaire plus proches de leur âge réel. Ainsi, comme le souligne Stornelli et al. (2009), les résultats des recherches sur ce sujet sont peu claires et il reste encore à démontrer si le niveau de perfectionnisme chez les élèves HPI est plus élevé que chez les autres étudiants.

Si beaucoup de recherches se sont intéressées au perfectionnisme chez les jeunes HPI, très peu se sont intéressées au lien entre haut potentiel et procrastination. La procrastination académique correspond à la tendance à remettre à plus tard l'accomplissement d'une tâche scolaire malgré l'intention initiale de l'étudiant d'effectuer celle-ci dans les délais prévus (Lay, 1986). Elle consiste également à remettre volontairement à plus tard une tâche prévue, en dépit des conséquences négatives que cela pourrait engendrer (Steel, 2007). La méta-analyse réalisée par Steel (2007) montre que la procrastination possède des caractéristiques suffisamment stables temporellement et d'une situation à une autre pour pouvoir être considérée comme un trait de personnalité.

Steel (2007) a montré que les associations les plus importantes et les plus constantes au sein de diverses études sont l'aversion de la tâche, le report de la tâche, l'impulsivité ainsi que des niveaux moins élevés de sentiment d'efficacité personnelle. L'aversion envers la tâche qui altère sa valeur, augmente la procrastination. L'analyse de Steel montre que c'est particulièrement vrai pour les tâches considérées comme ennuyeuses ou qui arrivent à un moment où le niveau

d'énergie de la personne est bas. Au sein de son étude, le sentiment d'efficacité personnelle possède une corrélation de $-.38$ avec la procrastination. D'autres corrélations, toujours issues de cette étude, ont montré que la procrastination reflète bien un dysfonctionnement du processus d'autorégulation des apprentissages impliquant différentes dimensions de ce mécanisme : distractibilité, organisation, motivation d'accomplissement, écart intention-action. Enfin, les performances scolaires sont négativement corrélées avec la procrastination (corrélation autour de $-.20$).

Au niveau des sources de la procrastination, des études ont mis en évidence comment le milieu et les attentes sociales pouvait favoriser son développement. Elles ont montré qu'un style parental autoritaire et contraignant, caractérisé par des critiques et des attentes élevées, contribuait à favoriser la procrastination académique chez l'enfant (Ferrari & Olivette, 1993; Gagné, 2005; Heller, Perleth, & Sierwald, 1991).

Nous pensons que les élèves HPI pourraient présenter une propension au développement de comportements de procrastination. Une des raisons à ce fait pourrait être les attentes élevées qu'entreprendrait leur entourage consécutivement à leurs excellentes performances en début de scolarité (Siegle & Schuler, 2000; Speirs Neumeister, 2004; Speirs Neumeister et al., 2009) qui peuvent favoriser le développement de la procrastination. Dès lors, chez les élèves HPI, ces attentes pourraient favoriser à la fois le développement du perfectionnisme et de la procrastination. Par ailleurs, nous avons montré dans l'étude du chapitre empirique précédent que les élèves HPI présentaient de moins bonnes perceptions de leur compétence d'autorégulation des apprentissages et régulaient moins bien leurs efforts. Comme la procrastination est associée à certains mécanismes dysfonctionnels de régulation des apprentissages, nous pensons que les élèves HPI pourraient être davantage concernés par cette thématique que les élèves tout-venant. En outre, nous avons également identifié, dans notre étude précédente, la fréquence plus élevée chez les HPI de la représentation selon laquelle, on peut réussir à l'école sans travailler lorsque l'on est très intelligent. Nous supposons que cette représentation pourrait à la fois renforcer et maintenir les comportements de procrastinations. En effet, penser que l'on peut réussir sans travailler engage moins l'élève à prendre conscience que les comportements de procrastinations peuvent être inadaptés pour la réussite scolaire.

Les attentes élevées de l'entourage évoquées comme source potentielle, à la fois de la procrastination et du perfectionnisme questionnent le lien qu'entretiennent ces deux traits. Steel (2007), dans son travail de méta-analyse n'a trouvé qu'un lien faible au niveau du perfectionnisme socialement prescrit. Selon lui, les procrastinateurs ne sont en fait, ni plus ni moins, sujet au perfectionnisme que les autres élèves. Chez les HPI, Speirs Neumeister et al. (2009) ont mené une étude qualitative auprès de 12 étudiants universitaires à haut potentiel intellectuel et performants. Ces chercheurs ont ainsi montré que le perfectionnisme socialement

prescrit était associé à de moins bons comportements adaptatifs comme la procrastination et l'évitement des défis.

Les comportements associés à la procrastination et au perfectionnisme peuvent également être rapprochés dans leur fonction de protection. Notamment dans certaines situations où la personne doute de ses capacités intellectuelles. Chez les personnes ayant le sentiment d'être des imposteurs, la procrastination, en tant que mécanisme d'auto-sabotage, et le travail acharné sont deux comportements fréquents (Bouffard et al., 2011). Le sentiment d'imposture se définit comme un sentiment intense et secret de fraude relativement à ses accomplissements dans certaines tâches ou situations (Harvey & Katz, 1985). L'objectif de ces comportements est alors de protéger la personne de la découverte par les autres de leur incompétence. Certains auteurs ont montré qu'il existait un lien entre sentiment d'imposture et perfectionnisme (Thompson et al., 1998). Ce sentiment a également été associé à diverses caractéristiques défavorables comme la présence d'émotions négatives ou une faible estime de soi (Bain & Bell, 2004; Sonnak & Towell, 2001; Thompson et al., 1998), voire, à certains traits de personnalité de type inadapté comme la peur, la dépréciation de soi, la dépression et un sentiment constant d'infériorité (Ross & Krukowski, 2003; Thompson et al., 1998).

Speirs Neumeister et al. (2009) pensent que les élèves HPI, se confrontant particulièrement aux attentes sociales, présenteraient un risque de développer une perception d'eux-mêmes basée sur l'environnement. Kamins et Dweck (1999) expliquent qu'une perception de soi dépendante du contexte peut se développer de manière réactionnelle lorsque l'enfant reçoit toujours une rétroaction positive fondée sur son niveau élevé d'intelligence. Pour Speirs Neumeister et ses collègues, les enfants à haut potentiel étonnent par leurs niveaux de réflexions et de performances élevées, voire émerveillent les adultes qui, en retour, leur renvoient une image positive d'eux-mêmes. Ces enfants pourraient alors commencer à percevoir leur valeur personnelle comme dépendante à leur haut niveau intellectuel. Selon ces auteurs, en cas d'échec, ils pourraient interpréter cela comme une preuve qu'ils ne sont pas aussi intelligents qu'ils le pensaient et, par conséquent, ne pas s'en sentir digne. Nous pensons donc que cette dynamique pourrait expliquer une propension particulière à développer du perfectionnisme associé à un sentiment d'imposture chez les élèves HPI. Les résultats de l'étude qualitative menée dans le troisième chapitre de cette section semblent aller dans ce sens. Quatre jeunes HPI disaient avoir douté de leurs hautes capacités intellectuelles durant le secondaire. Parmi ceux-ci, deux filles en réussite expliquaient que cette perception se manifestait particulièrement lorsqu'elles n'atteignaient pas les hauts niveaux d'exigences qu'elles se fixaient.

2. Hypothèses

Dans cette étude, nous essayerons dans un premier temps, de clarifier, si oui ou non, les jeunes à haut potentiel intellectuel présentent des niveaux plus élevés de perfectionnisme et s'ils manifestent plus de procrastination que leurs pairs tout-venant.

Ensuite, dans le but d'approfondir la compréhension de la présence de traits perfectionnistes et de procrastination chez certains élèves, nous investiguerons différentes variables complémentaires. Par exemple, nous souhaitons identifier si la perception de facilité dans les expériences scolaires précoces est présentée de manière plus importante chez les élèves HPI et, si celle-ci peut être liée à la présence de certaines caractéristiques. Les expériences précoces de facilité peuvent être avancées comme source du perfectionnisme et de procrastination. Elles ont également été évoquées par les jeunes de notre étude qualitative pour expliquer pourquoi ils pensaient pouvoir réussir à l'école sans faire d'effort. Il s'agira donc d'une part, d'évaluer si ce type de vécu scolaire dans le primaire peut être associé aux caractéristiques plus stables de perfectionnisme et de procrastination. Et d'autre part, d'identifier si la facilité perçue dans le primaire est associée positivement à la représentation selon laquelle on peut réussir à l'école sans travailler lorsque l'on est intelligent.

Enfin, nous investiguerons si le type de représentation de la performance scolaire et le niveau de sentiment d'imposture peuvent être associés à certaines tendances au niveau du perfectionnisme et de la procrastination.

3. Méthode

3.1 Participants

Après avoir retiré les individus dont les réponses manquantes dépassaient 20% dans, au moins, l'une de nos variables d'intérêt, nous avons retenu un échantillon total de 374 élèves du secondaire.

Dans cet échantillon, deux **types de jeunes** ont pu être caractérisés. Le type haut potentiel (HPI) et le type contrôle³⁷.

Le groupe haut potentiel se compose de 132 jeunes à haut potentiel intellectuel (34 filles et 98 garçons) âgés de 11 à 19 ans ($M = 15,06$ ans $ET = 1,93$ ans), préalablement identifiés. Ces jeunes possèdent un QI global supérieur à 125 ou un

³⁷ Dans ce texte, l'usage des termes *groupe contrôle* et *élèves tout-venant* est utilisé de manière indifférenciée.

score supérieur à 130 à l'indice de compréhension verbale ou de raisonnement perceptif aux échelles de Wechsler³⁸.

Le groupe contrôle est composé de 242 élèves recrutés aléatoirement au sein de différentes écoles secondaires. Afin de réduire le risque de considérer un jeune à haut potentiel comme faisant partie du groupe contrôle, une administration du test de matrices de Raven (PM 38) a été réalisée en passation limitée à 20 minutes. Les sujets obtenant des résultats supérieurs au percentile 90 des normes françaises pour collégiens ont été écartés de l'échantillon. Nous avons donc retiré 56 élèves de l'échantillon contrôle initial composé de 242 élèves du secondaire afin de composer notre groupe contrôle final. Ce dernier est composé de 186 jeunes (96 filles et 90 garçons) âgés de 11 à 20 ans ($M = 15,63$ ans ; $ET = 1,86$ ans).

Sur les 318 sujets qui composent l'échantillon final, 86 élèves (dont 44% HPI) fréquentent le premier degré du secondaire (niveau 1). Le niveau 2, le deuxième degré du secondaire, est fréquenté par 131 élèves (dont 40% HPI). Enfin, 101 élèves (dont 42% HPI) se trouvent au troisième degré du secondaire correspondant au niveau 3 de notre variable de niveau scolaire.

3.2 Procédure

La participation des jeunes s'est faite sur base volontaire.

Une partie des jeunes de l'échantillon « haut potentiel » (environ 70%) a rempli les questionnaires via internet. Ils ont été contactés via un mail qui leur expliquait brièvement les objectifs de l'étude (comprendre comment les jeunes vivent leurs émotions et leur scolarité au quotidien), le temps nécessaire pour y répondre, et leur donnait un lien sécurisé pour remplir les questionnaires en ligne s'ils le souhaitaient. Le reste de l'échantillon a rempli les questionnaires au format papier en présence d'un examinateur.

Soixante-six pourcents de l'échantillon « haut potentiel » ont été recrutés via une base de données constituée dans le cadre de consultations au sein d'un centre d'aide et de recherche spécialisé dans la thématique du haut potentiel. Les 33% restant ont été recrutés avec l'aide de psychologues (de centres psycho-médico-sociaux ou privés) ou via les écoles qui ont servi à constituer la population contrôle.

³⁸ L'inclusion de sujets présentant un score égal ou supérieur à 130 à l'indice de compréhension verbale ou de raisonnement perceptif mais pas au QI total permet d'inclure des jeunes présentant un profil hétérogène. En cela ce critère permet de mieux refléter la réalité de cette population même si la plupart possèdent un Qi Total supérieur à 125. Notre focalisation sur ces deux indices se justifie par l'observation fréquente de moins bonnes performances obtenues en vitesse de traitement chez les jeunes à haut potentiel (Pereira-Fradin et al., 2010). En outre, tenir compte des résultats aux indices de compréhension verbale et de raisonnement perceptif s'avère également pertinent avec cette population (Saklofske et al., 2007). En effet, ces deux indices permettent de calculer l'IAG (indice d'aptitude générale) qui, dans près de 70% des cas s'avère être supérieur au QI total obtenu chez les jeunes HP.

La population contrôle a été constituée auprès de 4 écoles secondaires et d'un internat (accueillant des jeunes de 3 écoles différentes). Les directeurs des établissements ont été contactés par téléphone et ont reçu un courrier explicatif du fonctionnement et des objectifs de la recherche.

3.3 Mesures

3.3.1 Perfectionnisme

Afin d'évaluer la dimension de perfectionnisme, nous avons utilisé l'Échelle de perfectionnisme pour enfants et adolescents (EPEA) de Douilliez et Hénot (2013). L'EPEA est la version française de la Child et Adolescent Perfectionism Scale (Flett, Hewitt, Boucher, Davidson, & Munro, 2000). Cette échelle comprend 19 items³⁹ à partir desquels deux sous-échelles peuvent être calculées : le perfectionnisme orienté vers soi (POS) (10 items) et le perfectionnisme socialement prescrit (PSP) (9 items). Les élèves devaient indiquer leur degré d'accord sur une échelle de 1 (pas du tout) à 5 (tout à fait). Les indices de cohérence interne sont bons : .88 pour l'échelle totale de l'EPEA ; .83 pour le POS et .89 pour le PSP.

A ces mesures de perfectionnisme, nous avons associé la dimension « écart », qui reflète la tendance de l'individu à percevoir un décalage entre ses standards personnels et sa performance. L'écart est une des trois sous-composantes de l'Almost Perfect Scale -Revised (Slaney et al., 2001). L'intérêt de cette échelle tient dans son orientation autour des dimensions adaptatives du perfectionnisme. Deux de ses composantes évaluent la dimension adaptative (standards élevés et l'ordre) et une, la dimension dysfonctionnelle : l'écart. Nous avons utilisé l'Échelle presque parfaite-révisée (EPP-R) qui est la version adaptée en français par Douilliez et Hénot (2013). La dimension écart comprend 12 items sur lesquels les élèves doivent indiquer leur degré d'accord sur une échelle de 1 (pas du tout) à 5 (tout à fait). Nous obtenons un indice de cohérence interne de .90 pour cette facette.

3.3.2 Procrastination

Afin de mesurer la dimension de procrastination nous avons utilisé la forme courte de la Procrastination Scale de Tuckman (PST) (1991) dont nous avons fait une traduction. Il s'agit d'un questionnaire auto-rapporté comportant 16 affirmations évaluant la tendance à retarder le début ou l'achèvement des tâches, la tendance à l'indécision et la mauvaise gestion du temps dans la réalisation de tâches. L'échelle de Tuckman peut être considérée, selon Ferrari, Johnson et McCown (1995), comme une mesure de la procrastination académique. Nous avons appliqué une méthode de traduction-rétro-traduction aux différents items composant cette échelle (voir

³⁹ En raison d'une mauvaise saturation de trois items formulés négativement, Douilliez et Hénot (2013) les ont supprimés de leur échelle. C'est pourquoi cette version de l'EPEA comprend 19 items alors que la version originale en anglais en comprend 22.

tableau 1). Les désaccords entre la traduction et la rétro-traduction ont été discutés afin d'obtenir un consensus sur la traduction. L'échelle de Tuckman est graduée sur 4 points mais, pour éviter des confusions avec les différents formats de réponses nous l'avons ajustée au format des dimensions de perfectionnisme. Les élèves devaient indiquer leur degré d'accord sur une échelle de 1 (pas du tout) à 5 (tout à fait).

3.3.3 Sentiment d'imposture

Afin d'évaluer le sentiment d'imposture, nous avons utilisé le questionnaire du sentiment d'imposture pour enfants et adolescents (QSIEA) de Bouffard, Chayer et Sarraz-Vézina (Bouffard et al., 2011). Cette échelle est constituée de huit items qui permettent de mesurer le sentiment d'imposture intellectuelle. L'élève devait indiquer, sur une échelle de 1 (pas du tout) à 4 (tout à fait) à quel point il se considérait semblable à un élève décrit dans chaque phrase, comme par exemple, « cet élève pense que ça finira par paraître qu'il est moins intelligent que les autres le croient ». Plus le score moyen aux huit items est élevé, plus il indique que l'élève a l'impression d'être un imposteur. Nous avons choisi d'utiliser le même type de formulation que Bouffard et al. (2011). Selon ces auteurs, la formulation des phrases, en faisant référence à un jeune en général à partir duquel les élèves doivent indiquer leur degré de ressemblance, permet de réduire leur caractère menaçant. L'indice de cohérence interne est de 0,86 et correspond aux indices répertoriés par Bouffard et al. (2011) dans leur article de validation.

Pour les besoins de notre second plan d'étude, nous avons dichotomisé cette variable afin de l'introduire dans notre plan factoriel d'analyse de la variance. Comme cette variable possède un score sur une échelle à 4 points, nous avons choisi un seuil de partition à 2,5 qui correspond à la moyenne afin de répartir les scores des élèves en deux groupes : niveau faible et niveau élevé.

3.3.4 Théorie de la performance scolaire

Une série d'items ont été construits afin d'évaluer la théorie de la performance scolaire. Plus particulièrement, il s'agissait d'identifier, d'une part la manière dont les élèves pensent pouvoir réussir à l'école et d'autre part, s'ils pensent qu'il est possible de réussir sans travailler grâce aux compétences intellectuelles.

L'étude de la validité de cette variable a été réalisée dans l'étude présentée au chapitre précédant. Les énoncés comprenaient, entre autre : « *Même s'il dit parfois le contraire, ce jeune pense au fond de lui que grâce à l'intelligence on peut réussir à l'école sans travailler* ». L'élève devait indiquer, sur une échelle de 1 (pas du tout) à 4 (tout à fait) à quel point il se considérait semblable au jeune décrit dans chaque phrase. Afin de réduire l'effet de désirabilité sociale, nous avons formulé les items en faisant référence à un jeune en général à partir duquel les élèves devaient indiquer leur degré de ressemblance. Selon Harter (1982) ce type de formulation montre que d'autres jeunes peuvent présenter les caractéristiques décrites dans les énoncés et

réduit de ce fait l'aspect menaçant. Plus le score est élevé, plus l'élève a une représentation selon laquelle on peut réussir à l'école sans travailler grâce à l'intelligence. L'alpha de Cronbach sur notre échantillon total ($n=374$) est bon, $\alpha=.77$.

Pour les besoins de notre second plan d'étude, nous avons dichotomisé cette variable afin de l'introduire dans notre plan factoriel d'analyse de la variance. Comme cette variable possède un score sur une échelle à 4 points, nous avons choisi, ici aussi, un seuil de partition à 2,5 qui correspond à la moyenne afin de répartir les scores des élèves en deux groupes : niveau faible et niveau élevé.

3.3.5 Facilité perçue dans le primaire

Le manque de défi durant les premières années scolaires (Schuler, 2002; Speirs Neumeister, 2004) pourrait constituer un facteur plus spécifique au développement du perfectionnisme dans la population des jeunes à haut potentiel. Afin de tester cet effet, nous avons développé une échelle de facilité perçue dans la scolarité primaire. Une première série d'items ont été testés dans deux classes de deuxième secondaire. Après ce prétest, plusieurs items ont été modifiés afin de simplifier certains termes utilisés. Cette variable a ainsi été constituée de huit items (voir tableau 2). Les élèves devaient se situer sur une échelle de 1 (cela ne me correspond pas du tout) à 5 (cela me correspond tout à fait). Plus le score à l'échelle totale est élevé, plus l'élève décrit avoir eu de la facilité dans les apprentissages durant sa scolarité primaire.

3.3.6 La réussite scolaire

La réussite scolaire a été évaluée à l'aide du nombre d'échecs rapportés par les jeunes en se basant sur les résultats obtenus au dernier bulletin (ici le premier de l'année) ainsi que sur le redoublement. À partir de ces critères, deux catégories ont été constituées. Réussite : jeune n'étant pas en redoublement et ne présentant aucune note inférieure à la moyenne. Échec : jeune présentant au moins 1 échec ou étant en redoublement avec ou sans échec.

4. Résultats

4.1 Validité des mesures

Dans cette section, nous présentons les caractéristiques métriques des variables qui ont été traduites ou construites (échelle de procrastination de Tuckman, facilité perçue dans le primaire) pour les besoins de cette étude. Pour chaque variable, les analyses ont été menées de manière globale, sur la totalité de l'échantillon ($n = 374$), et de manière spécifique pour les élèves HPI ($n = 132$) et contrôles ($n = 186$)⁴⁰.

⁴⁰Pour rappel, les 56 élèves qui ont obtenu des scores supérieurs au percentile 90 du test des Matrices de Raven ont été retirés de l'échantillon contrôle.

4.1.1 Echelle de procrastination de Tuckman

Nous obtenons des indices de cohérence interne pour cette échelle qui sont similaires à celui trouvé par Tuckman (1991) : $\alpha = 0,86$. Les analyses factorielles exploratoires, selon la méthode d'extraction de maximum de vraisemblance, réalisées à partir des trois groupes, font émerger une structure à un facteur (voir tableau 1). Le test du coude de Cattell⁴¹ mené sur les trois analyses justifie l'extraction unique du premier facteur, car il n'y a pas de rupture importante entre la quantité d'information apportée par le deuxième et le troisième facteur. Ainsi, en raison de la bonne saturation de l'ensemble des items sur le facteur principal qui explique l'essentiel de la variabilité des données, nous estimons que les 16 items peuvent être considérés comme une mesure de la dimension de procrastination.

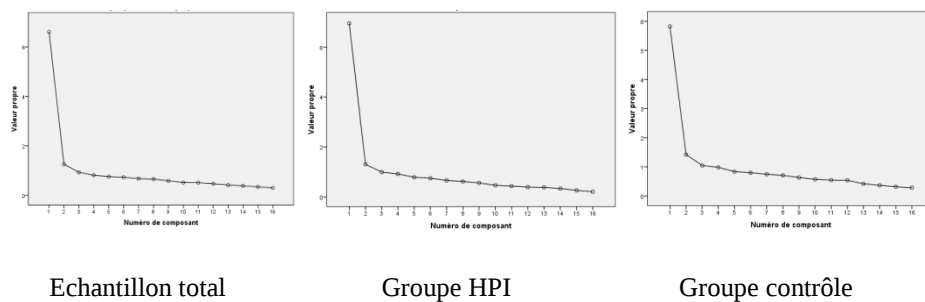


Figure 1. Graphiques des valeurs propres issues de l'analyse factorielle exploratoire

⁴¹ Le test du coude de Cattell (1966) constitue un critère fréquemment utilisé pour déterminer le nombre de facteurs à retenir dans une analyse factorielle. Il se base sur le graphique obtenu à partir des valeurs propres. Il s'agit de ne retenir que les facteurs qui se situent avant le changement abrupt de la pente (rupture du coude). L'information ajoutée par les facteurs suivant ce point est alors considérée comme peu pertinente.

Tableau 1. Énoncés de l'échelle de procrastination et indices de saturation des énoncés

Items	Type échantillon :	Total	HPI	Contrôle
		Facteur 1	Facteur 1	Facteur 1
		1	1	
1. Je prends le temps nécessaire même pour les tâches ennuyeuses comme l'étude. (R)		0,52	0,52	0,50
2. Je perds mon temps facilement et je n'arrive pas à changer ça.		0,59	0,61	0,59
3. Lorsque j'ai un délai à respecter, j'attends jusqu'à la dernière minute pour m'y mettre.		0,75	0,75	0,70
4. Je reste bloqué(e) au point mort, même si je sais combien il est important de m'y mettre.		0,66	0,64	0,63
5. Remettre les choses au lendemain n'est pas la manière dont je fonctionne. (R)		0,58	0,70	0,46
6. Je n'arrête pas de remettre à plus tard l'amélioration de ma façon de travailler.		0,68	0,68	0,6473
7. Je termine toujours les travaux importants bien à l'avance. (R)		0,57	0,54	0,49
8. Je tarde à terminer des travaux, même quand ils sont importants.		0,68	0,72	0,55
9. Je me promets à moi-même de faire une chose, et puis je traîne pour le faire.		0,69	0,61	0,69
10. Je ne peux m'empêcher de perdre du temps inutilement.		0,53	0,55	0,46
11. Quand je fais un plan d'action pour faire quelque chose, je le respecte. (R)		0,44	0,57	0,30
12. Même si je me déteste quand je ne fais pas ce que je dois faire, cela ne m'aide pas à le faire pour autant.		0,49	0,57	0,44
13. Lorsque quelque chose est trop difficile à faire, ma solution est de la remettre à plus tard.		0,69	0,71	0,65
14. Je remets à plus tard les prises de décisions difficiles.		0,54	0,62	0,58
15. Je remets à plus tard de commencer les choses que je n'aime pas faire.		0,71	0,70	0,64
16. Je me débrouille pour trouver des excuses pour ne pas faire certaines choses.		0,61	0,57	0,63
Variance expliquée		41,30%	43,47%	36,40%
KMO		0,93	0,90	0,88
Consistance interne de l'échelle		0,90	0,91	0,88

Note : R signifie que les items doivent être inversés dans le calcul du score global.

4.1.2 Facilité perçue dans le primaire

L'analyse de l'échelle montre un très bon coefficient de consistance interne sur l'ensemble des analyses (entre .88 et .91). Nous avons mené des analyses factorielles exploratoires selon la méthode du maximum de vraisemblance pour chaque groupe. Dans les trois cas, un seul facteur obtient une valeur propre supérieure à 1. Ce critère ainsi que l'analyse des courbes des valeurs propres (figure 2) convergent vers une solution à un facteur. Celui-ci explique entre 52,67% et 60,46% de la variance totale selon les groupes. Les indices élevés de saturation des items sur le facteur sous-jacent montrent une bonne représentation du facteur sous-jacent par les 8 items pour l'ensemble des groupes analysés (voir tableau 2).

Tableau 2. Enoncés sur la facilité perçue dans le primaire et indices de saturation des items

	Echantillon total	Groupe HPI	Groupe contrôle
Items	Facteur 1	Facteur 1	Facteur 1
1. La matière vue en classe avançait trop lentement.	0,74	0,74	0,63
2. Si je n'étudiais pas je n'avais pas de bons résultats. (R)	0,52	0,45	0,48
3. La matière vue en classe n'était pas assez compliquée.	0,74	0,71	0,69
4. En classe je trouvais les réponses avant tout le monde.	0,80	0,77	0,72
5. Le contenu des cours était trop facile.	0,88	0,88	0,83
6. Comme je comprenais vite, je trouvais que l'on restait trop longtemps sur les mêmes points de matière.	0,81	0,76	0,73
7. J'arrivais à avoir des résultats excellents sans faire beaucoup d'effort.	0,70	0,63	0,68
8. Il n'y avait pas assez de défis en classe.	0,71	0,68	0,62
Variance expliquée	60,46%	56,54%	52,67%
KMO	0,92	0,88	0,88
Consistance interne	0,90	0,91	0,88

Note : R signifie que les items doivent être inversés dans le calcul du score global.

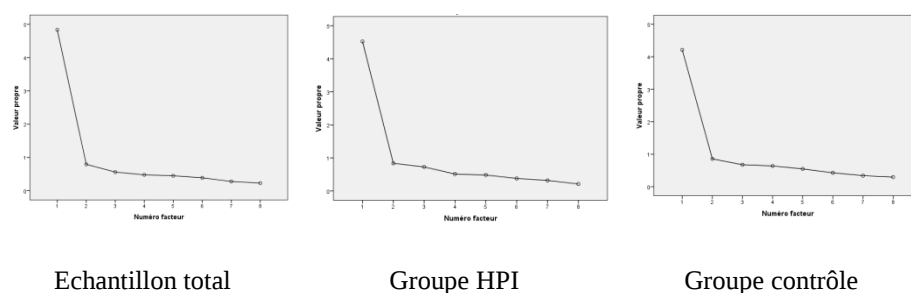


Figure 2. Graphiques des valeurs propres issues de l'analyse factorielle exploratoire

4.2 Corrélations associées au perfectionnisme et à la procrastination

4.2.1 Liens entre les dimensions de perfectionnisme et la procrastination

Tableau 3 Corrélations entre les variables de perfectionnisme et de procrastination

	M (ET)	1	2	3	4	5
	N= 318					
1. EPEA	52,57 (13,62)					
2. POS	28,17 (7,91)	.81**				
3. PSP	24,42 (8,60)	.84**	.36**			
4. Ecart	34,10 (10,13)	.51**	.39**	.43**		
5. PST	51,30 (13,08)	.13*	-.08	.27**	.36**	

Echelle de perfectionnisme pour enfants et adolescent (EPEA), perfectionnisme orienté vers soi (POS) ; perfectionnisme socialement prescrit (PSP), procrastination (PST) ; M= moyenne, ET= écart type.

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

Les différentes dimensions de perfectionnisme montrent des corrélations relativement élevées autour de 0,40, qui correspondent à celles trouvées dans l'article de validation de ces échelles par Douilliez et Hénot (2013). Les liens entre procrastination et perfectionnisme vont dans le sens des études menées avec la version anglaise de l'EPEA (Steel, 2007). Ils ne montrent pas d'association avec le

perfectionnisme orienté vers soi ($r = -0,08$, $p > .05$) mais une association positive avec le perfectionnisme prescrit ($r = 0,27$, $p < .01$). Enfin, la procrastination entretient une association relativement haute avec l'écart en partageant 13% de variance commune ($r = 0,36$, $p < .01$).

4.2.2 Expériences dans le primaire, sentiment d'imposture et représentation de la performance scolaire

Tableau 4. Moyenne (M) et écart-type (ET) obtenus au sein des deux populations et corrélations entre les scores aux variables de perfectionnisme et de procrastination et de facilité perçue dans le primaire, de sentiment d'imposture et de la théorie de la performance

	M (ET) N= 318	EPEA	POS	PSP	Ecart	PST	1	2
1. Facilités primaire								
Total	3,56 (1,03)	.16**	.14*	.12	-.03	.21**		
Haut potentiel	4,16 (0,79)	.12	.14	.06	.06	.15		
Contrôle	3,13 (0,96)	.20**	.17*	.16*	-.13	.04		
2. Sentiment d'imposture								
Total	2,08 (0,71)	.39**	.25**	.37**	.52**	.22**	-.02	
Haut potentiel	2,17 (0,72)	.34**	.22*	.34**	.59**	.28**	-.04	
Contrôle	2,02 (0,71)	.43**	.29**	.43**	.47**	.15*	-.15*	
3. Théorie performance								
Total	2,27 (0,67)	.09	-.01	.16**	-.03	.35**	.36**	-.02
Haut potentiel	2,50 (0,70)	.05	-.08	.15	.06	.32**	.27**	-.08
Contrôle	2,11 (0,62)	.13	.04	.16*	-.14	.26**	.25**	-.03

Echelle de perfectionnisme pour enfants et adolescents (EPEA), perfectionnisme orienté vers soi (POS) ; perfectionnisme socialement prescrit (PSP), procrastination (PST).

* $p < .05$, ** $p < .01$

En moyenne, les jeunes à haut potentiel rapportent avoir eu plus de facilités dans leur scolarité primaire ($M = 4,16$, $ET = 0,79$) que les élèves tout-venant ($M = 3,13$,

ET= 0,96) et ce, avec une grande taille d'effet ($t(309) = 10,58$, $p < .01$, $r = .52$). La théorie de la performance scolaire est également plus élevée : respectivement $M = 2,49$, $ET = 0,70$; $M = 2,1$, $ET = 0,61$ ($t(259) = 5,16$, $p < .01$, $r = .31$). Les élèves HPI ont plus tendance à penser que grâce à l'intelligence on peut réussir sans travailler. Aucune différence significative n'a été trouvée pour le sentiment d'imposture ($t(315) = 1,81$, $p = .07$).

La facilité perçue dans le primaire est positivement associée à l'EPEA et à sa sous-composante POS mais, avec des degrés d'association faibles (voir tableau 4). Elle est davantage liée à la procrastination avec $r = 0,21$, $p < .01$. Notons que c'est avec la théorie de la performance scolaire que la facilité perçue dans le primaire possède la plus grande association avec 13% de variance commune.

Le sentiment d'imposture montre une corrélation élevée avec la dimension écart du perfectionnisme : $r = 0,52$, $p < .01$. Il est également associé positivement avec toutes les autres mesures du perfectionnisme ainsi qu'avec la procrastination : de $r = 0,22$ à $r = 0,39$.

Outre la facilité perçue dans le primaire, la théorie de la performance scolaire est positivement associée à la procrastination ($r = .35$, $p < .01$) et, dans une moindre mesure, au perfectionnisme socialement prescrit.

4.3 Analyse de la variance à plan factoriel univarié

Afin d'identifier la présence de différences sur les variables de perfectionnisme et de procrastination selon le type de jeune, nous avons mené des analyses de la variance à plan factoriel univarié (ANOVAs) sur chacune de nos variables dépendantes. Les variables indépendantes de réussite scolaire, de niveau scolaire, de sexe ainsi que leur interaction avec le type de jeune ont également été introduites dans le modèle factoriel. Les variables dichotomisées de sentiment d'imposture et de la théorie de la performance scolaire ont encore été ajoutées à ce modèle afin de tester leurs effets sur le perfectionnisme et la procrastination. Les effets d'interactions significatifs ont été suivis par le calcul des effets simples.

Tableau 5. Résultats des effets principaux selon le type de jeune

	Type		F (1,303); p	η^2 partiel
	HPI (N=133)	NHP(N=185)		
EPEA M et (ET)	52,69 (14,36)	52,51 (13,36)	0,066 ; p=0,797	0,000
POS M et (ET)	28,11 (8,50)	28,21 (7,48)	0,049 ; p=0,825	0,000
PSP M et (ET)	24,58 (8,89)	24,30 (8,42)	0,380 ; p=0,538	0,001
Écart M et (ET)	34,63 (10,64)	33,69 (9,76)	5,87 ; p=0,016	0,019
PST M et (ET)	56,05 (12,91)	47,90 (12,14)	27,17 ; p=0,000	0,082

Echelle de perfectionnisme pour enfants et adolescents (EPEA), perfectionnisme orienté vers soi (POS) ; perfectionnisme socialement prescrit (PSP), procrastination (PST) ; M= moyenne, ET= écart type.

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

4.3.1 EPEA

En ce qui concerne les résultats obtenus à l'EPEA, nous avons trouvé un effet principal du sentiment d'imposture [$F(1,303)= 28,26$ p=0,000, η^2 partiel=0,085]. Les élèves qui présentent des scores élevés sur le sentiment d'imposture présentent de plus haut scores à l'EPEA (M=59,07, ET= 12,02) que ceux qui ont un score bas (M=50,22, ET=13,37).

Par ailleurs, nous avons relevé un effet d'interaction entre le type de jeune et le genre [$F(1,303)= 4,37$, p=0,038, η^2 partiel=0,014]. Le calcul des effets simples, montre que c'est seulement chez les élèves du groupe contrôle que l'on retrouve une différence significative du niveau de l'EPEA entre fille (M=50,08, ET=13,77) et garçon (M=54,88, ET=1,26) (voir figure 3).

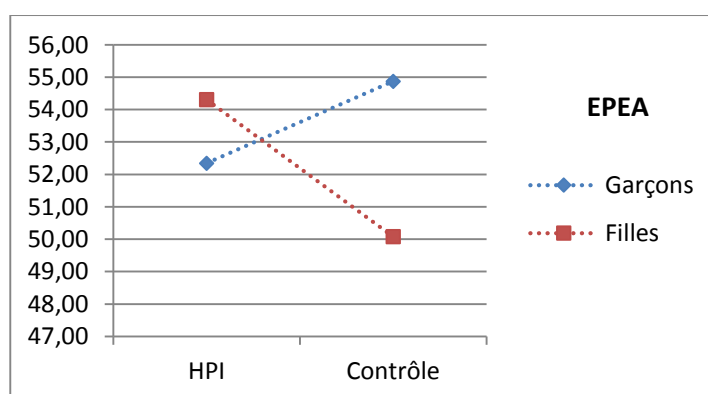


Figure 3 : Moyennes à l'EPEA selon le type de profil intellectuel et le genre

4.3.2 Perfectionnisme orienté vers soi

Pour la variable POS, nous avons un effet principal du sentiment d'imposture [$F(1,303)= 13,14$ $p=0,000$, η^2 partiel= $0,043$]. Les élèves qui ont un niveau élevé sur le sentiment d'imposture présentent de plus hauts scores de perfectionnisme orienté vers soi ($M=30,30$, $ET= 7,50$) que ceux qui ont un niveau bas ($M=27,34$, $ET=7,93$). Les analyses mettent également en évidence un effet principal du type de réussite marginalement significatif [$F(1,303)= 3,77$ $p=0,053$, η^2 partiel= $0,012$]. Les élèves en réussite auraient donc tendance à présenter des score plus élevé de POS ($M=29,11$, $ET=8,19$) que ceux en échec ($M=27,48$, $ET=7,64$).

L'interaction type de jeune et genre présente un effet sur la variable POS [$F(1,303)= 6,31$, $p=0,013$, η^2 partiel= $0,020$]. Comme sur l'échelle totale, le calcul des effets simples, montre que les élèves du groupe contrôle révèlent une différence significative du niveau de POS entre fille ($M=26,87$, $ET=7,83$) et garçon ($M= 29,48$, $ET=6,97$), mais pas chez les élèves HPI (filles : $M= 29,75$, $ET=9,48$; garçons : $M=27,65$, $ET=8,06$) (voir figure 4).

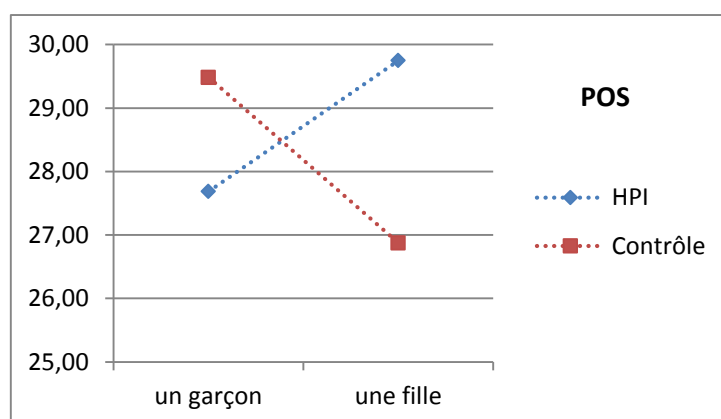


Figure 4: Moyenne de la variable POS selon le type de profil intellectuel et le genre

Au niveau des scores obtenus à l'échelle de POS, les analyses réalisées mettent également en évidence un effet d'interaction entre le sentiment d'imposture et la théorie de la performance scolaire [$F(1,303)= 12,12$ $p=0,010$, η^2 partiel= $0,022$]. Cette interaction montre que l'effet du niveau de sentiment d'imposture diffère selon le type de théorie de performance scolaire. **Plus particulièrement, le calcul des effets simples montre une différence en fonction du sentiment d'imposture principalement lorsque le degré de la théorie de la performance scolaire est élevé.** Le niveau de perfectionnisme orienté vers soi est statistiquement supérieur entre les catégories basse ($M=26,07$, $ET=7,77$) et élevée ($M=31,90$, $ET=7,85$) du sentiment d'imposture lorsque les élèves ont un score élevé pour la théorie de la

performance scolaire. Alors que, lorsque cette dernière est basse, aucune différence significative n'est trouvée entre les niveaux bas ($M=27,94$, $ET=7,95$) et élevée ($M=29,25$, $ET=7,13$) du sentiment d'imposture (voir figure 5).

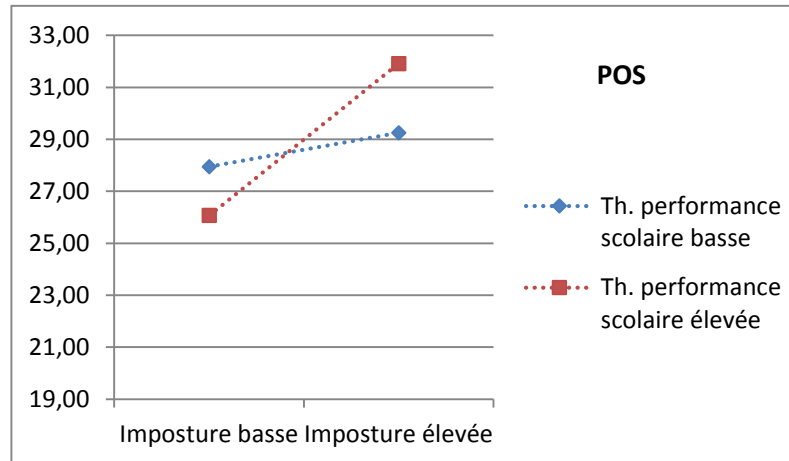


Figure 5 : Moyenne de la variable POS selon le score au sentiment d'imposture et à la théorie de la performance scolaire

4.3.3 Perfectionnisme socialement prescrit

Un effet principal du sentiment d'imposture a également été relevé sur cette dimension de perfectionnisme [$F(1,303) = 25,43$, $p=0,000$, $\eta^2_{\text{partiel}}=0,077$]. Les élèves ayant un sentiment d'imposture élevé présentent un plus haut niveau de PSP ($M=28,75$, $ET=7,68$) que les élèves avec un niveau bas de sentiment d'imposture ($M=22,83$, $ET=8,39$).

On note également au niveau du perfectionnisme socialement prescrit, un effet d'interaction entre le type de jeune et le niveau scolaire mais, significatif de manière marginale [$F(2,303) = 2,76$, $p=0,064$, $\eta^2_{\text{partiel}}=0,018$]. La figure 6 montre que, par rapport au groupe contrôle, les jeunes à haut potentiel tendent à présenter un niveau plus bas de perfectionnisme socialement prescrit en début de secondaire et que les choses s'inversent au troisième degré du secondaire. Le calcul des effets simples, indique cependant que ce n'est qu'en fin du secondaire (niveau 3) que les jeunes à haut potentiel présentent un niveau de PSP statistiquement plus élevé ($M= 26,10$, $ET= 8,61$) que les jeunes du groupe contrôle ($M=21,80$, $ET= 8,94$).

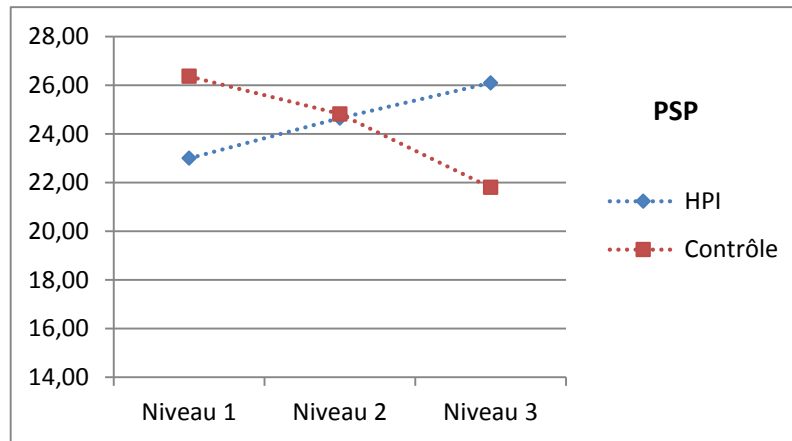


Figure 6 : Moyenne de la variable PSP selon le profil intellectuel et le niveau scolaire

4.3.4 Ecart

Un effet principal de petite taille selon le type de jeune a été trouvé pour la dimension de perfectionnisme écart [F(1,303) 4,77, $p=0,030$, $\eta^2_{\text{partiel}}=0,016$]. La différence entre les deux moyennes en faveur des élèves HPI est cependant très faible (voir tableau 5). Un effet selon le type de réussite scolaire a également été trouvée [F(1,303) 6,65, $p=0,010$, $\eta^2_{\text{partiel}}=0,021$]. Les jeunes en échec ont un niveau plus élevé ($M= 35,55$, $ET=9,74$) que leur pairs en réussite ($M= 32,08$, $ET=10,13$). Un effet principal du genre a été mis en évidence [F(1,303) 6,63, $p=0,010$, $\eta^2_{\text{partiel}}=0,021$]. Les filles présentent un score plus haut à la dimension écart du perfectionnisme ($M=35,64$; $ET= 10,11$) que les garçons ($M=33,01$; $ET= 10,04$).

Enfin, nous avons trouvé un effet principal du sentiment d'imposture sur la dimension écart de perfectionnisme [F(1,314)= 51,86 $p=0,000$, $\eta^2_{\text{partiel}}=0,146$]. Les élèves avec un niveau bas de sentiment d'imposture ont également un niveau moins élevé d'écart par rapport à ceux ayant un score haut d'imposture (respectivement, $M=31,67$, $ET=9,89$ et $M=40,70$, $ET=7,57$).

4.3.5 Procrastination

Un effet principal modéré du type de jeune a été mis en évidence pour la procrastination [F(1,303) 40,85, $p=0,000$, $\eta^2_{\text{partiel}}=0,117$]. Les jeunes à haut potentiel présentent un niveau moyen de procrastination plus élevé que leurs pairs tout-venant (voir tableau 5). Nous avons trouvé un effet principal du type de réussite scolaire sur le niveau de procrastination [F(1,308) 12,80, $p=0,000$, $\eta^2_{\text{partiel}}=0,041$]

montrant que les jeunes en réussite ($M=23,27$, $ET=9,12$) ont tendance à présenter un niveau de procrastination moins élevé que ceux en échec ($M=25,27$, $ET=8,13$).

Enfin, les analyses mettent en évidence un effet principal de la théorie de la performance scolaire [$F(1,303)=8,18$, $p=0,005$, η^2 partiel=0,026]. Les jeunes ayant un score élevé sur cette variable présentent des scores plus élevés à l'échelle de procrastination ($M=57,27$, $ET=11,48$) que les autres ($M=48,44$, $ET=12,86$).

Les analyses mettent également en évidence un effet d'interaction entre les deux variables indépendantes : la théorie de la performance scolaire et le sentiment d'imposture [$F(1,303)=10,40$, $p=0,001$, η^2 partiel=0,033]. L'effet d'interaction montre que l'effet du type de théorie de la performance scolaire est différent selon le niveau de sentiment d'imposture. **Plus particulièrement, le calcul des effets simples montre que la différence obtenue aux résultats de la procrastination en fonction de la théorie de la performance scolaire est plus marquée lorsque le sentiment d'imposture est bas.** Les analyses de comparaison par paire montrent que lorsque la théorie de la performance scolaire est élevée, on ne trouve pas de différence significative de procrastination selon le niveau haut ($M=57,77$, $ET=11,68$) ou bas ($M=56,27$, $ET=11,18$) du sentiment d'imposture. Dans les deux cas le niveau de procrastination tend à être élevé. Cependant, lorsque la théorie de la performance scolaire est basse, le fait d'avoir ou non un niveau d'imposture élevé a un impact majeur. Dans ce cas de figure, le niveau de procrastination est statistiquement supérieur entre les catégories basse ($M=46,67$, $ET=12,47$) et élevée ($M=54,18$, $ET=12,53$) du sentiment d'imposture (voir figure 7).

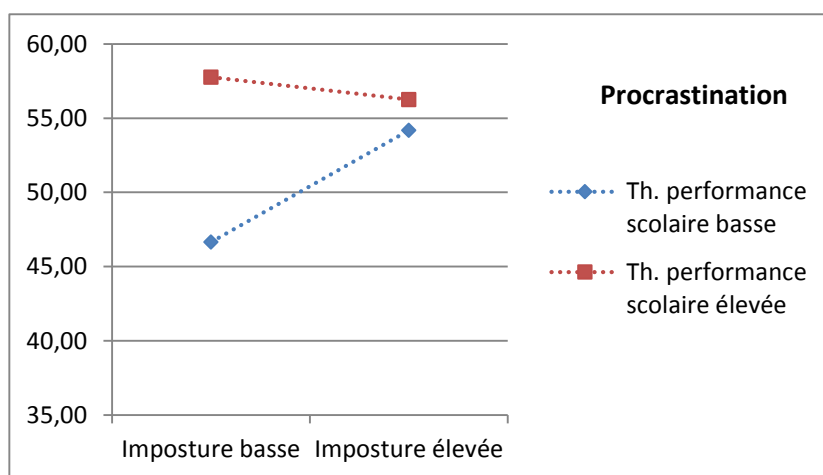


Figure 7 : Moyenne de la variable procrastination selon le score au sentiment d'imposture et à la théorie de la performance scolaire

5. Discussion

5.1 Perfectionnisme

Pour l'ensemble de l'échantillon, nos résultats concernant le perfectionnisme indiquent que certains traits seraient moins favorables à la réussite, comme l'écart entre attentes et résultats. A contrario, le perfectionnisme orienté vers soi serait un peu plus représenté chez les élèves en réussite. Ce dernier résultat est en accord avec l'étude de Blankstein et Winkworth (2004) qui avait trouvé ce type d'association chez des étudiants universitaires.

Contrairement à bon nombre d'hypothèses émises dans la littérature, nous ne trouvons globalement pas plus de perfectionnisme chez les élèves HPI que chez les élèves tout-venant. Nos résultats vont dans le sens des différentes études réalisées auprès de diverses populations qualifiées à haut potentiel (Baker, 1996; Guignard et al., 2012 ; Parker & Mills, 1996; Parker et al., 2001; Stornelli et al., 2009). Cependant, au-delà de cette tendance générale, certaines caractéristiques pourraient se manifester préférentiellement chez les élèves HPI.

Premièrement, la dimension écart comprend des scores légèrement supérieurs dans la population HPI. Ce résultat ne correspond pas à celui de LoCicero et Ashby (2000) où les élèves HPI présentaient des scores plus bas sur cette dimension que leurs pairs tout-venant. Plusieurs raisons peuvent expliquer cette différence. Premièrement, notre échantillonnage concerne l'ensemble des élèves du secondaire, alors que dans l'étude de ces auteurs, les élèves HPI avaient l'âge de nos jeunes du début du secondaire. Cependant, nous n'avons pas trouvé d'effet d'interaction entre le niveau scolaire et le profil intellectuel, dès lors nous pensons que cette différence pourrait être plutôt liée au type de population de leur étude. En effet, les élèves HPI de leur échantillon participaient tous à des programmes pour élèves doués, dont le critère d'inclusion comprenait en partie des critères de performance scolaire. Leur résultat au niveau de l'écart pourrait dans ce cadre être lié au fait qu'il s'agissait d'élèves HPI plutôt performants. En outre, vu la petite taille de la différence dans notre étude, il serait nécessaire de confirmer ce résultat.

Deuxièmement, nos résultats mettent en évidence une différence de fonctionnement selon le genre entre les élèves HPI et les élèves tout-venant. Cette différence se situe au niveau de l'échelle totale de l'EPEA et de la sous-variable POS. Chez les élèves HPI, le fait d'être une fille ou garçon ne semble pas avoir d'effet sur la manifestation de ces dimensions de perfectionnisme. Ce résultat est consistant avec ceux de l'étude de LoCicero et Ashby (2000) menée avec d'autres dimensions du perfectionnisme qui ne montraient pas non plus de différence entre filles et garçons HPI. Chez les jeunes tout-venant par contre, les garçons présentent des scores plus élevés que les filles à l'EPEA et au POS. Chez les élèves tout-venant, Douilliez et Hénot (2013) trouvent le même type de différence selon le sexe alors que Hewitt et ses collaborateurs ne trouvent pas de différence (Hewitt et al.,

2002; Hewitt, Newton, Flett, & Callander, 1997). Au vu de ces résultats, il est possible que l'effet du genre sur le perfectionnisme n'ait en réalité peu ou pas d'impact dans les deux populations. Par ailleurs, nous avons trouvé un effet du genre sur la dimension écart, mais qui, elle, se manifeste chez tous les élèves, quel que soit leur profil intellectuel. Les filles ont tendance à davantage percevoir un écart entre leurs attentes et leurs résultats que les garçons.

Enfin, nous avons vu que les élèves HPI ne présentent pas plus que les autres de perfectionnisme socialement prescrit. Cependant, nous avons trouvé un effet d'interaction qui montre que les élèves HPI se distinguaient de leurs pairs tout-venant selon le niveau scolaire où ils se situaient. En effet, en fin de secondaire, les jeunes HPI affirment plus que leurs pairs tout-venant, que les personnes significatives de leur entourage imposent à leur égard des exigences trop élevées.

Pour comprendre comment se modulent les différentes facettes du perfectionnisme, nous avons investigué leurs associations avec le vécu de facilités dans les apprentissages à l'école primaire et avec le sentiment d'imposture.

Pour certains auteurs, les expériences précoces menées sans réels défis seraient une source influençant le développement du perfectionnisme chez les jeunes HPI de manière directe ou indirecte, via les attentes de l'environnement qu'elles susciteraient (Siegle & Schuler, 2000; Speirs Neumeister, 2004; Speirs Neumeister et al., 2009). Nos résultats indiquent qu'ils affirment davantage avoir eu beaucoup de facilité dans leurs apprentissages primaires que leurs pairs tout-venant. Or, globalement les élèves HPI ne semblent pas être plus susceptibles que les autres de manifester des comportements et des pensées perfectionnistes. Ce vécu ne semble donc pas particulièrement favoriser le développement de traits perfectionnistes chez eux. C'est ce qu'indiquent les faibles corrélations entre cette perception et les différentes dimensions du perfectionnisme qui ne permettent pas de montrer clairement un lien entre ces expériences précoces et le développement de ces comportements, dans nos deux populations. Contrairement à l'étude qualitative menée par Speirs Neumeister, Williams et Cross (2009), les premiers apprentissages des jeunes HPI de notre échantillon, vécus sans vraiment de défis, ne semblent pas les avoir conduits spécialement à penser que l'atteinte de la perfection était la norme. Nos résultats permettraient de comprendre pourquoi, certains auteurs, se basant sur ce type de source, penseraient à tort, que ces jeunes sont plus susceptibles de développer des traits de nature perfectionnistes.

Nos résultats indiquent que malgré les attentes de performances que pourraient générer la labellisation sociale du HPI et les expériences de réussites précoces, les élèves HPI ne présentent pas plus que les autres du perfectionnisme socialement prescrit. Ce résultat suggère que les jeunes HPI trouvent un équilibre entre les attentes de leur entourage et les performances qu'ils peuvent réaliser dans le contexte secondaire. Cependant, l'accroissement de la matière et des exigences scolaires, avec l'avancée dans le parcours secondaire, pourrait rompre un certain

équilibre entre hautes capacités intellectuelles, comportement d'autorégulation des apprentissages, difficulté du programme et attentes de l'entourage. En fin de secondaire, les élèves HPI pourraient particulièrement se confronter à une diminution de leur rendement, notamment parce qu'il est nécessaire de mobiliser d'autres compétences que leurs hautes capacités intellectuelles pour réussir à l'école. De ce fait, ils percevraient les attentes de leur entourage comme inappropriées par rapport à ce qu'ils pensent pouvoir réaliser s'ils n'adaptent pas leur manière de travailler.

Nous avons trouvé des associations modérées à fortes entre le sentiment d'imposture et le perfectionnisme, montrant qu'ils entretiennent bien un lien privilégié (Bouffard et al., 2011). Cependant, comme l'indique les plus hautes corrélations avec les variables écart et PSP, le sentiment d'être un imposteur est davantage associé au fait d'avoir la perception que son entourage a des attentes élevée envers soi et de percevoir un décalage négatif entre ses réalisations et ses attentes. Les résultats de nos analyses factorielles à plan univarié, vont dans le même sens. Ils révèlent un effet du sentiment d'imposture sur l'ensemble des dimensions du perfectionnisme. Ainsi, les élèves ayant un sentiment d'imposture très développé ont tendance à présenter des niveaux plus élevés de perfectionnisme. Le sentiment d'imposture semble par ailleurs davantage associé avec les dimensions PSP et écart, comme en atteste les résultats des analyses. Ainsi, les jeunes qui présentent un sentiment d'imposture se caractérisent particulièrement par certains type de croyances comme le fait de penser qu'ils auraient pu mieux faire ou que leurs résultats ne sont pas à la hauteur de leur attentes, et que les personnes significatives de leur environnement ont des attentes trop élevées envers eux.

Nous avons vu que le perfectionnisme socialement prescrit était plus élevé chez les élèves HPI en fin de secondaire. Or, comme développé dans l'étude présentée au chapitre précédent, le sentiment d'imposture semble également plus élevé à cette période chez les HPI. Nous avons donc mené des analyses complémentaires pour mesurer l'association entre le sentiment d'imposture et ce trait selon le degré scolaire. Les résultats indiquent que le niveau plus élevé de PSP chez les jeunes HPI ne semble pas pouvoir être expliqué par le niveau de sentiment d'imposture également plus élevé chez eux à cette période. En effet, il n'y a pas de lien entre le PSP et le sentiment d'imposture chez les élèves HPI du troisième degré, alors que cette association est élevée (autour de .40) dans les autres degrés. Notons que cette association est également élevée au sein du groupe contrôle et ce, quel que soit le niveau scolaire. Ainsi, si les élèves HPI de fin de secondaire jugent leur entourage trop exigeant, ils ne semblent pas pour autant plus propices à remettre en question leurs capacités intellectuelles. En outre, nos analyses complémentaires ont montré que cette absence d'association avec le sentiment d'imposture se marquait uniquement sur la dimension PSP, puisque le lien entre la dimension écart et le sentiment d'imposture reste élevé chez les élèves de fin de secondaire, quel que soit leur type de profil intellectuel. Ces résultats corroborent les caractéristiques

présentées par les deux filles HPI de notre étude qualitative, qui doutaient de leurs hautes capacités intellectuelles durant le secondaire, particulièrement lorsqu'elles n'atteignaient pas leur haut niveau d'exigence. Cependant, contrairement à l'une de nos hypothèses, les élèves HPI n'ont pas de propension particulière à développer du perfectionnisme associé à un sentiment d'imposture.

Un autre résultat intéressant émerge au niveau du perfectionnisme orienté vers soi. Si le POS est aussi associé au sentiment d'imposture, l'effet de cette association semble se manifester essentiellement lorsque la théorie de la performance scolaire est élevée. Ainsi lorsque les élèves pensent que l'on peut réussir à l'école sans effort grâce à l'intelligence mais, ont aussi peur que l'on découvre qu'ils sont moins intelligents qu'ils ne paraissent, ils se fixent et s'évaluent avec des standards élevés. Par contre, s'ils ne présentent pas de sentiment d'imposture, les jeunes qui pensent pourtant également que l'on peut réussir uniquement grâce à son intelligence ont bien moins tendance à manifester du perfectionnisme orienté vers soi. Comme les élèves HPI présentent davantage cette représentation de la manière de réussir à l'école, il se peut qu'ils aient tendance à présenter des niveaux de perfectionnisme plus extrêmes que leurs pairs, selon qu'ils pensent ou non être des imposteurs quant à leurs capacités intellectuelles. Avoir de hautes exigences de réussite envers soi et entretenir l'idée que l'on peut réussir à l'école sans effort ou presque grâce à l'intelligence pourrait générer certaines tensions inconciliables qui pourraient se manifester sous la forme d'un sentiment d'imposture intellectuelle. Ce profil de croyances et de perception de soi correspond d'ailleurs tout à fait à celui présenté par l'une des jeunes filles HPI dans notre étude qualitative au chapitre 3.

5.2 Procrastination

Au niveau de la procrastination, les résultats révèlent qu'elle peut être associée à certaines manifestations de perfectionnisme, plus particulièrement le perfectionnisme socialement prescrit et l'écart. Cette association entre PSP et procrastination rejoint les résultats de Steel (2007) menés auprès d'individus tout-venant ainsi que ceux de Speirs Neumeister et ses collaborateurs (2009) concernant des jeunes HPI. Nos résultats indiquent donc que les élèves procrastinateurs peuvent avoir tendance, plus que les autres à présenter certains traits perfectionnistes. Cependant, ceux-ci concerneraient essentiellement le versant du perfectionnisme négatif identifié par Stoeber et Otto (2006).

Conformément à notre hypothèse, les élèves HPI semblent bien présenter davantage de procrastination que leur pairs tout-venant. Ce résultat conforte les données obtenues dans notre étude présentée au chapitre précédent qui montrait que les élèves HPI semblaient davantage être concernés par des mécanismes dysfonctionnels de la régulation de leurs apprentissages que les élèves tout-venant.

En ce qui concerne les caractéristiques associées à la procrastination, tous les élèves ayant un niveau élevé de procrastination ont de moins bons résultats scolaires

que ceux qui postposent moins les tâches qu'ils doivent réaliser. Ceci va dans le sens de la méta-analyse de Steel (2007) qui montre une association négative entre ce trait et la réussite scolaire.

Afin de mieux comprendre le développement de la procrastination, nous avons étudié son association avec différentes caractéristiques. Nos résultats révèlent que la procrastination pourrait bien constituer un comportement sous-jacent au sentiment d'imposture (Bouffard et al., 2011). Nous avons en effet trouvé une association faible à modérée entre cette perception de soi et la procrastination dans l'ensemble de notre échantillon.

Nous nous attendions à trouver un lien entre procrastination et la facilité perçue dans les apprentissages primaires puisque les attentes élevées contribueraient à favoriser la procrastination académique chez l'enfant (Ferrari & Olivette, 1993; Gagné, 2005; Heller et al., 1991). La faible corrélation entre ces aspects montre que bien d'autres éléments entrent en ligne de compte dans le développement de ce comportement singulier de régulation des apprentissages.

Nous avons également mis en évidence que les élèves HPI pensent, plus que les autres, que l'on peut réussir à l'école sans travailler lorsque l'on est très intelligent. Conformément à notre hypothèse, le fait de nourrir cette représentation est associé positivement à la procrastination, mais ce, dans les deux groupes de jeunes. Ces variables partagent 12% de variance commune. L'étude présentée dans le chapitre précédent nous a montré que cette représentation de la manière de réussir à l'école était associée à des dimensions indiquant une moins bonne adaptation des comportements d'autorégulation des apprentissages, comme c'est le cas ici avec la procrastination. En outre, notre étude indique que cette représentation est également associée aux expériences de maîtrise à l'école primaire perçues comme très faciles. Ainsi, les jeunes qui traversent leur scolarité avec le sentiment d'avoir eu beaucoup de facilités semblent avoir plus tendance que les autres à penser que l'on peut réussir à l'école sans effort lorsque l'on est intelligent. Ceci rejoint les propos tenus par certains jeunes HPI de notre étude qualitative, présentée au chapitre 3, qui justifiaient le fait de se sentir confiant pour réussir à l'école sans travailler par ce type de vécu scolaire dans le primaire. Si la facilité perçue dans le primaire partage peu de variation en commun avec la procrastination, elle semble néanmoins y être associée via la représentation de la performance scolaire qui, elle, est liée à ce trait.

Nos résultats montrent en effet, que tant les jeunes HPI que ceux de l'échantillon contrôle qui nourrissent cette représentation spécifique de la performance scolaire paraissent plus susceptibles de présenter des comportements de procrastination. Cette tendance pourrait expliquer en partie pourquoi les élèves HPI présentent plus de procrastination que leur pairs, puisque ce type de représentation est plus répandue chez eux. La procrastination et le fait de penser que l'on peut s'en sortir à l'école grâce à l'intelligence pourraient se maintenir l'un l'autre. La procrastination, permettrait en effet d'éviter aux élèves HPI de s'engager dans les apprentissages, et

de ce fait de remettre en question la représentation qu'ils ont de la manière dont ils peuvent réussir à l'école s'appuyant sur leurs vécus scolaires précoces. D'autre part, cette représentation favoriserait le maintien de ces comportements peu adaptatifs par la croyance qu'ils pourraient de toute façon y arriver s'ils le voulaient.

Enfin, nous venons de voir que les élèves qui étaient plutôt d'accord avec l'idée qu'il était possible de réussir à l'école sans effort, présentaient de plus hauts niveaux de procrastination. En outre, l'effet d'interaction entre la théorie de la performance scolaire et le sentiment d'imposture, indiquerait que cet effet est surtout manifeste quand le sentiment d'imposture est peu présent. Dans ce cas, ils auront plus tendance à procrastiner s'ils s'imaginent que grâce à l'intelligence on peut réussir sans travail à l'école que lorsque ce n'est pas le cas. Par contre, lorsque les jeunes pensent ne pas être dignes de l'intelligence qu'on leur attribue, qu'ils pensent ou non qu'il est possible de réussir sans travail à l'école, leur niveau de procrastination tendra à être élevé. Dans ce cas de figure, la procrastination pourrait davantage être un mécanisme d'évitement pour que l'échec éventuel puisse être perçu plutôt comme un manque d'effort qu'attribué à un manque de capacité (Ferrari, 2006, cité par Foster, 2007).

6. Conclusion

Les résultats de notre étude révèlent que les élèves HPI ne sont pas plus enclins à présenter des traits perfectionnistes que les élèves tout-venant. Les élèves HPI semblent cependant davantage percevoir un écart négatif entre leurs résultats et leurs attentes. Cette différence étant faible, elle doit être interprétée avec précaution et confirmée par la suite. Notre étude indique donc que, globalement, le perfectionnisme n'est pas un trait qui devrait être attribué aux jeunes HPI plus qu'aux autres élèves, contrairement à ce que bon nombre de personnes pensent. Par ailleurs, nous avons relevé que les élèves HPI avaient davantage le sentiment que leur entourage présentait des exigences trop élevées à leur égard en fin de secondaire. Nous avons interprété cela comme un signe du changement d'équilibre qu'ils auraient pu préserver jusqu'alors, entre hautes capacités intellectuelles, autorégulation des apprentissages, niveau de difficulté du cursus et attentes de leur entourage. Ce résultat souligne également l'importance d'évaluer et d'aborder le perfectionnisme, bien qu'il soit considéré comme un trait, de manière développementale et contextualisée.

Au niveau des sources du perfectionnisme, bien que les jeunes HPI disent avoir eu beaucoup de facilités d'apprentissage dans le primaire, celles-ci ne semblent pas impliquer plus de perfectionnisme contrairement aux hypothèses émises par certains auteurs. En outre, nous avons pu mettre en évidence, pour l'ensemble des élèves, que le sentiment d'imposture pouvait bien être une perception de soi sous-jacente au perfectionnisme, et ce, particulièrement pour les dimensions d'écart et de perfectionnisme socialement prescrit.

Selon la méta-analyse de Steel (2007), la procrastination est en lien avec certains aspects qui la favoriseraient : un moins bon sentiment d'efficacité personnelle, peu de valeur accordée à la tâche (particulièrement si elle est perçue comme ennuyeuse), impulsivité et les longs délais. Dans son article, Steel propose d'intervenir spécifiquement sur ces aspects pour diminuer les comportements de procrastination. En nous appuyant sur les résultats de notre étude précédente, nous pensons qu'une manière de diminuer ces comportements serait de renforcer leur sentiment d'efficacité pour l'autorégulation des apprentissages. Nous avons vu qu'ils pensent avoir les capacités intellectuelles pour réussir, leur doutes touchent davantage d'autres aspects, comme la gestion de l'effort ou l'organisation du travail. C'est donc sur ces dimensions qu'il faudrait renforcer leur confiance. Pour augmenter la valeur de la tâche, nous privilégierions des actions centrées davantage sur l'importance, plutôt que sur l'utilité. Cette dernière peut générer de la procrastination, selon Steel (2007), si elle concerne des buts à trop long terme.

De manière transversale à ces deux traits, une autre manière de soutenir un processus de changement, serait de travailler autour des croyances et représentations que nourrissent les élèves (quel que soit leur profil intellectuel) sur l'intelligence et la réussite scolaire. Les jeunes qui présentent des traits de perfectionnisme ou de procrastination, semblent avoir tendance à partager une vision commune selon laquelle performance et intelligence sont étroitement liées. Dans le premier cas ils pensent qu'avoir d'excellents résultats serait un signe attestant leur intelligence, et dans le cas de la procrastination, que l'intelligence permet de réussir sans effort. Ainsi, dans ces deux cas de figure, si les jeunes veulent dépasser ces comportements, ils devraient adapter leurs exigences, soit par rapport au niveau de performance à atteindre, soit au niveau de la manière d'y arriver.

La principale limite de notre étude tient à sa nature corrélationnelle. Nous ne savons rien du sens des liens présentés dans notre recherche. Une étude longitudinale permettrait de remédier à cela et offrirait une meilleure vision du rôle et de l'impact des sources relatives au perfectionnisme et à la procrastination. Elle permettrait également de mieux comprendre le développement de ces traits durant l'adolescence ainsi que l'impact de l'évolution du contexte et des exigences scolaires sur ceux-ci. Une autre piste intéressante au niveau des sources, serait d'évaluer les influences parentales sur le développement de ces caractéristiques. Parker et Stumpf (cité par Parker, 2000) n'ont trouvé qu'une faible contribution du perfectionnisme parental à la variance du perfectionnisme de leur enfant. Il serait, par contre, intéressant d'identifier de quelle manière les représentations des parents, quant au lien entre hautes capacités, effort et performance scolaire, pourraient influencer les croyances de leur enfant et, dans quelle mesure cela pourrait également se répercuter sur le développement de certains traits perfectionnistes ou de procrastination.

Discussion générale

Discussion générale

Nous débuterons cette discussion générale en retraçant brièvement le parcours théorique qui a mené à explorer les croyances motivationnelles des élèves HPI scolarisés dans le secondaire en classe ordinaire. Une synthèse et une discussion sur les résultats présentés dans la partie empirique seront ensuite proposées. Enfin, nous évoquerons les implications pratiques de ce travail.

Aperçu du parcours théorique

Dans le premier chapitre, nous avons pu voir comment le haut potentiel intellectuel mobilisait et questionnait spécifiquement la dynamique entre capacités intellectuelles, motivation/effort et performance. Nous y avons souligné l'importance de différencier le HPI de la réalisation scolaire. Nous avons développé un modèle du haut potentiel afin de nous appuyer sur une définition claire qui permettait également de situer la performance scolaire et la motivation. Dans ce modèle, nous avons situé la performance scolaire comme un domaine de réalisation possible où les capacités intellectuelles peuvent s'actualiser. Le modèle souligne le caractère non-automatique du lien entre capacités intellectuelles et réalisation scolaire. La motivation y apparaît comme un composant incontournable pour explorer la fluctuation de la force de ce lien, et donc de l'utilité de l'investiguer. Ce modèle nous a également permis de situer le HPI dans une perspective développementale et écosystémique. De manière cohérente avec cette perspective, nous avons pu mettre en évidence que, avec l'entrée dans l'adolescence des élèves HPI et le changement de contexte scolaire, la distinction entre HPI et performance scolaire semblait particulièrement évidente par les échecs scolaires de certains d'entre eux.

Le paradigme social cognitif, développé dans le second chapitre, nous a donné une grille de lecture qui permet de comprendre que l'impact des capacités intellectuelles sur la performance scolaire dépendait davantage de l'interprétation que le jeune en faisait que de ses capacités réelles. Selon cette perspective théorique, les différentes variables individuelles et environnementales influencent en effet les croyances motivationnelles conduisant à l'engagement et aux performances par le biais de leur traitement cognitif.

Nous avons plus particulièrement déterminé notre cadre théorique autour de deux concepts incontournables et complémentaires se situant en amont de la performance scolaire: la valeur attribuée aux apprentissages (Eccles et al., 1983; Eccles & Wigfield, 2002; Wigfield, 1994; Wigfield & Eccles, 2000) et le sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1989, 1997, 2007). Ces deux concepts sont intéressants à prendre en considération parce qu'ils entretiennent des liens privilégiés avec les comportements relatifs à la réalisation scolaire. En outre, nous

avons montré que la manière dont les élèves attribuent de la valeur aux tâches scolaires permet de comprendre pourquoi ils choisissent de s'y engager, et pourquoi ils maintiennent leur engagement. Le SEP, quant à lui, a permis de révéler que la manière dont l'élève pense avoir les ressources nécessaires pour s'acquitter avec succès des tâches demandées dans les apprentissages semblerait être plus décisive que les ressources qu'il possède réellement.

Nous avons fait le choix d'utiliser le concept d'efficacité personnelle de Bandura plutôt que celui d'expectancy, essentiellement parce que, au-delà de leur grande similarité, le SEP avait l'avantage d'être soutenu au niveau théorique et empirique par une description approfondie des sources à partir desquelles il se forgeait. Nous avons également vu que la manière du sujet d'expliquer ses performances (Weiner, 1974, 2005) ainsi que ses représentations quant à la nature des compétences impliquées dans la réalisation scolaire (effort versus intelligence) (Dweck, 2010; Jagacinski & Nicholls, 1987; Kamins & Dweck, 1999; Mueller & Dweck, 1998; Nicholls, 1984; Nicholls et al., 1986) avaient aussi un impact sur ses croyances motivationnelles.

A l'issue de ce chapitre nous avons dressé des conjectures concernant les croyances motivationnelles des élèves HPI inférées à partir des modèles théoriques de la motivation pris en référence dans le cadre de ce travail. Dans le dernier chapitre théorique, nous avons réalisé une revue de la littérature afin de confronter ces suppositions aux études existantes menées avec des élèves HPI.

Le premier constat concernant les croyances motivationnelles des jeunes HPI nous a renvoyés au lien entre performance scolaire et capacités intellectuelles. En effet, notre analyse a permis de mettre en évidence que la distinction entre ces deux éléments n'était pas toujours claire dans les études. En effet, il existe certaines caractéristiques d'échantillonnage récurrentes à ce champ de recherche qui sont particulièrement problématiques dans l'étude de la motivation, comme l'usage de critères d'identification incluant la performance scolaire. Nous avons également montré la nécessité d'utiliser des échelles de perception de compétence scolaire qui puissent distinguer compétence scolaire et capacité intellectuelle, afin d'éviter de générer un biais positif chez les élèves HPI.

Ce chapitre a encore été l'occasion de souligner l'intérêt et l'utilité d'évaluer les croyances motivationnelles dans un contexte de scolarisation en classe ordinaire, comme c'est le cas en Communauté française de Belgique. En effet, très peu d'études avaient été menées dans ce type de contexte. En outre, malgré son intérêt souligné par divers auteurs, la valeur attribuée aux apprentissages ne semblait pas avoir été encore étudiée chez les élèves HPI. Enfin, les recherches menées sur la perception d'efficacité personnelle académique chez ces élèves, bien que plus fréquentes, présentaient des résultats difficilement généralisables au contexte scolaire de notre étude. Ainsi la tendance des élèves HPI à présenter un SEP

académique plus élevé restait encore à confirmer dans un contexte de scolarisation en classe ordinaire.

L'analyse des études existantes nous a également permis de nous rendre compte que la perception d'efficacité scolaire des élèves HPI est attribuée par certains auteurs à manière dont les élèves HPI la construisent. Les élèves HPI baseraient leur SEP académique sur d'autres éléments que la performance scolaire, et, dans ce contexte, les capacités intellectuelles auraient un rôle important à jouer en renforçant de manière directe les perceptions d'efficacité. L'importance du traitement interprétatif dans le fondement du SEP nous a donc poussé à investiguer sa dynamique afin de comprendre sur quelles représentations les élèves HPI fondent leur croyance d'efficacité.

L'objectif principal de notre travail était d'identifier en quoi le haut potentiel intellectuel et plus particulièrement les hautes capacités intellectuelles des élèves HPI scolarisés dans le secondaire peuvent engendrer certaines croyances motivationnelles spécifiques. La partie empirique de cette thèse avait pour objectif d'investiguer les croyances motivationnelles des adolescents HPI scolarisés en classe ordinaire et, de manière indirecte, d'éclaircir l'articulation de l'équation entre motivation, intelligence et performance scolaire.

1. Synthèse des résultats

Afin de répondre aux objectifs mentionnés ci-avant, les résultats seront présentés d'abord en fonction des données concernant les différentes variables motivationnelles et les caractéristiques plus stables prise en considération individuellement. Ensuite, nous aborderons ces mêmes dimensions au sein d'une perspective globale et temporelle de l'élève HPI.

1.1 Niveau de réalisation scolaire

De manière consistante à toutes nos études, nos résultats confirment l'association de la performance scolaire et des croyances motivationnelles chez les élèves HPI (e.g. : Courtinat, 2008; McCoach & Siegle, 2003; Van Boxtel & Mönks, 1992; Villatte, 2010). Cependant, le fait que nous ayons comparé ces résultats à un groupe contrôle a permis de montrer que les liens entre le niveau de réalisation scolaire et les croyances motivationnelles, de même qu'avec les traits apparentés à la dynamique d'apprentissage, sont identiques chez tous les élèves, quel que soit leur profil intellectuel (études 1, 2, 3 et 4). Les élèves en échec attribuent moins de valeur aux apprentissages et se sentent moins confiants pour réussir à l'école, mais aussi moins efficaces pour gérer leur dynamique d'apprentissage (par exemple organiser leur travail scolaire, maintenir leur effort). Ils ont également moins confiance en leurs capacités intellectuelles et doutent plus souvent que les autres de la légitimité de leur intelligence. Au niveau des traits pouvant être impliqués dans les apprentissages, les élèves en situation d'échec manifestent davantage de

procrastination et se distinguent sur certaines dimensions du perfectionnisme. Ils ont ainsi plus tendance que leurs pairs en réussite à remettre à plus tard l'accomplissement des tâches scolaires, perçoivent plus fréquemment un écart négatif entre leurs performances et leurs attentes et se fixent moins des objectifs de réussite élevés. Ainsi, la première chose que nos travaux mettent en évidence est que les croyances motivationnelles des élèves HPI ont tendance à être associées à leur niveau de réalisation scolaire de la même manière que chez les élèves tout-venant.

1.2 Les croyances motivationnelles

1.2.1 La valeur attribuée aux apprentissages

Les dimensions de la valeur perçue permettent de comprendre pourquoi les élèves se mobilisent dans les tâches scolaires. Cette question est centrale au moment de la scolarité secondaire des élèves HPI. Nous avons montré dans le premier chapitre théorique, par l'intermédiaire des caractéristiques scolaires des élèves HPI, qu'il était particulièrement manifeste dans le secondaire que les hautes capacités intellectuelles n'étaient pas synonymes de hautes performances scolaires. Le degré d'implication scolaire et les performances de l'élève peuvent varier, selon l'intérêt qu'il porte à ces tâches, l'utilité qu'il en perçoit pour des buts futurs, la manière dont il attribue de l'importance à ces tâches pour son image de lui et leurs coûts en termes d'énergie ou de temps. Malgré l'intérêt de ce concept, presque aucune étude n'avait, à notre connaissance, investigué ces dimensions auprès d'élèves HPI, voire aucune en contexte de scolarisation en classe ordinaire.

En raison d'une possible moins bonne adéquation du niveau d'exigence du cursus aux capacités intellectuelles pour les élèves HPI scolarisés classe ordinaire (Csikszentmihalyi, 1991, 1999; Vygotsky, 1978), **nous avons émis l'hypothèse qu'ils attribueraient moins de valeur aux apprentissages que leurs pairs tout-venant.**

Pour vérifier la validité de cette hypothèse, nous nous sommes appuyés sur l'étude menée chez des jeunes adultes (étude 1) ainsi que sur les résultats obtenus avec des élèves fréquentant le secondaire (étude 3).

Les résultats de nos deux études concernant la valeur perçue vont dans le sens de notre hypothèse. Les élèves HPI se démarquent de leurs pairs tout-venants sur certaines facettes de la valeur attribuée aux apprentissages. De manière consistante, les études ont mis en évidence que les élèves HPI ont tendance à moins percevoir l'utilité et l'importance des apprentissages scolaires que leurs pairs tout-venant, alors que le coût perçu leur étant associé ne s'en distinguait pas.

Cependant, à côté de ces résultats, ceux obtenus sur la facette d'intérêt sont moins clairs. Nous avons porté une grande attention à l'interprétation de ceux-ci car la littérature existante sur le thème ne permettait pas, elle non plus, de tirer des conclusions claires.

Nos résultats sur l'intérêt montrent des tendances différentes au sein de nos études. Dans l'étude menée a posteriori, les jeunes HPI se démarquent des élèves tout-venant par leur plus basse manifestation d'intérêt pour les apprentissages scolaires. Cependant, chez les élèves actuellement dans le secondaire (étude 3), nous ne trouvons aucune différence sur cette variable entre les deux populations. Les données issues de nos études concernant la facette d'intérêt s'avèrent donc être inconsistantes. Nous pensons que cette différence de résultat entre les études 1 et 3 pourrait être attribuée à l'aspect rétrospectif de la première étude. Un biais mnésique aura pu accentuer l'aspect négatif de la perception d'intérêt pour les apprentissages scolaires. Le fait que la motivation intrinsèque tend à diminuer chez tous les élèves dans le secondaire (Eccles & Midgley, 1990; Harter, 1981; Nicholls, 1979) pourrait être une manière d'expliquer nos résultats. Il semble que ce déclin soit un phénomène partagé par l'ensemble des élèves plutôt que spécifique aux élèves HPI. Ceci expliquerait donc en partie pourquoi les recherches tendent à montrer une motivation intrinsèque plus élevée chez les élèves HPI par rapport à leurs pairs tout-venant dans le primaire (Goldberg & Cornell, 1998; A.E. Gottfried & Gottfried, 1996; Vallerand et al., 1994), mais pas dans le secondaire (Gagné & St Père, 2001; Villatte, 2010; Wong & Csikszentmihalyi, 1991). Cette diminution de la motivation intrinsèque pourrait être due à certaines caractéristiques inhérentes au nouveau contexte scolaire, davantage centré sur l'évaluation et la compétition, plus impersonnel et plus contrôlant. En outre, l'analyse de la littérature nous avait mené à attribuer les divergences de résultats concernant la motivation intrinsèque des élèves HPI au type de scolarisation (cursus ordinaire ou spécialisé) et au niveau scolaire (primaire ou secondaire). Nos résultats ne nous permettent pas de conclure que les élèves HPI scolarisés dans un cursus ordinaire présentent moins d'intérêt pour les apprentissages scolaires que les autres. Cependant, ils convergent vers une même conclusion : dans le secondaire, les élèves HPI scolarisés en classe ordinaire ne présentent pas plus d'intérêt pour les apprentissages scolaires que les autres. A l'instar de certains auteurs (Gagné & St Père, 2001; Shore et al., 1991), nos résultats remettent donc en question la validité de la croyance selon laquelle les élèves HPI présenteraient plus de motivation intrinsèque pour les apprentissages scolaires.

Si nous faisons l'hypothèse que le contexte scolaire ordinaire répond moins aux besoins des élèves possédant de hautes capacités intellectuelles, nos résultats sur l'ensemble des facettes de la valeur perçue indiquent que ce contexte pourrait se manifester plutôt sur d'autres facettes que celle de l'intérêt dans le secondaire. La démobilisation scolaire, à cette période de la scolarité, se manifesterait préférentiellement au niveau de l'utilité plutôt qu'au niveau de la motivation intrinsèque. En effet, il a été montré que si, à leur entrée dans le secondaire, les élèves tout-venant ont tendance à présenter de moins en moins de motivation intrinsèque, dans le même temps, leur motivation extrinsèque augmente (Eccles & Midgley, 1990; Harter, 1981; Nicholls, 1979). Les études menées dans le secondaire (Gagné & St Père, 2001; Wong & Csikszentmihalyi, 1991) révèlent que la dimension utilitaire joue alors un rôle important dans l'engagement des élèves à

cette période, quel que soit leur profil intellectuel. Nos résultats indiquent que l'utilité et l'importance perçue de la scolarité constitueraient donc des sources d'accrochage scolaire importantes à prendre en compte à ce moment de la scolarité des élèves HPI.

Nous pouvons interpréter le fait que les jeunes HPI attribuent moins d'importance et d'utilité aux apprentissages que les autres jeunes dans nos études comme le signe d'une certaine propension à la démobilité scolaire. Cependant, remarquons que ces différences concernant les élèves HPI constituent des tendances, avec parfois de faibles effets statistiques. Elles ne doivent donc pas être généralisées à l'ensemble de cette population. En effet, nos données indiquent aussi qu'une large partie d'entre eux donne du sens aux apprentissages scolaires dans le contexte d'enseignement ordinaire. De plus, ces résultats concernent des jeunes qui ont été identifiés préalablement. Or nous ne savons pas si ces mêmes tendances se retrouveraient chez les élèves qui n'ont pas été identifiés et qui se trouvent eux aussi dans le même système scolaire. Néanmoins, il est utile qu'enseignants et éducateurs aient cela à l'esprit, puisque le choix des élèves de s'engager dans des apprentissages scolaires est essentiellement renseigné par la valeur subjective qu'ils leur attribuent (Pajares & Miller, 1994; Pajares et al., 1999; Pajares & Valiante, 1997; Wigfield, 1994; Wigfield & Eccles, 1992, 2000). Ces dimensions pourraient dès lors constituer à l'avenir des points de renforcement pour la remobilisation scolaire des élèves HPI.

Dans une vision de recherche à venir, il serait intéressant d'évaluer s'il y a une diminution plus importante de l'intérêt dans le secondaire pour les élèves HPI que pour leurs pairs. En effet, si nos résultats ne mettent pas en évidence de différence entre ces deux groupes d'élèves, peut-être y-a-t-il un effet qui se marque par ailleurs dans une perspective temporelle. Ainsi, une étude longitudinale permettrait de mieux apprécier l'évolution de l'intérêt pour les apprentissages, et ce particulièrement au moment charnière entre la fin du primaire et le début du secondaire.

1.2.2 Perceptions liées à l'efficacité scolaire

Le sentiment d'efficacité personnelle académique constitue le second pan de croyances motivationnelles qu'il nous semblait indispensable d'évaluer. En effet, si le choix des élèves de s'engager dans des apprentissages scolaires semble essentiellement renseigné par la valeur subjective qu'ils lui attribuent, leur niveau de réalisation scolaire l'est davantage par leur perception d'efficacité personnelle.

Mais, la compétence ciblée par la croyance d'efficacité scolaire mobilise de multiples sous-habiletés nécessaires à la réalisation des activités menées à l'école. Nous avons également évalué de manière spécifique les différentes perceptions de compétences sous-jacentes au SEP académique. En effet, comme nous l'avons relevé dans notre partie théorique, il semble particulièrement important de différencier ces différentes compétences chez les élèves HPI. D'une part parce que les capacités intellectuelles semblent revêtir une place importante dans le fondement

du SEP académique chez les HPI. Et, d'autre part, parce qu'un élève HPI pourrait se sentir capable de réussir ses cours mais douter de pouvoir fournir le travail nécessaire pour y arriver comme de gérer la réalisation de ses différents apprentissages. Il était donc intéressant d'étudier et déplier ces différentes perceptions, le SEP académique lui-même, mais aussi les perceptions d'efficacité pour l'autorégulation des apprentissages et le sentiment de compétence intellectuelle. Nous retracerons ici les résultats concernant ces différents aspects.

SEP académique

Les études existantes concernant le SEP académique rendent généralement compte d'un SEP académique plus élevé au sein de la population HPI. Cependant, après analyse, une série d'éléments liés à ces études (notamment l'usage de l'échelle de Harter (1982) qui peut induire un biais positif en faveur des élèves HPI et l'investigation de jeunes fréquentant essentiellement un cursus spécialisé), ainsi que certains résultats contradictoires, nous ont fait penser que la tendance à présenter une perception d'efficacité scolaire plus élevée chez les HPI pourrait être davantage nuancée dans la réalité. Ces éléments nous ont menés à affirmer que **la tendance des élèves HPI à présenter un SEP académique plus élevé restait encore à confirmer en Communauté française de Belgique.**

Les résultats de nos études corrélationnelles (études 1 et 3) montrent des résultats contrastés qui ne permettent pas d'emblée de répondre à cette question. Contrairement aux données de notre étude menée a posteriori, les élèves HPI fréquentant l'école secondaire ne révèlent pas de manière globale un SEP académique plus élevé que leurs pairs tout-venants. Néanmoins, les résultats de cette étude indiquent que les élèves HPI présentent un SEP plus élevé au premier degré du secondaire.

Comme pour les résultats concernant l'intérêt, nous pensons que cette différence au niveau du SEP entre les études 1 et 3 pourrait être liée à l'aspect rétrospectif de l'étude 1. Un biais mnésique pourrait avoir accentué l'aspect positif de la perception d'efficacité scolaire. Dès lors, nous avons attribué les différences de résultats de nos études concernant les variables de SEP et d'intérêt au biais mnésique suscité par la méthodologie utilisée dans l'étude 1. Remarquons qu'il est étonnant que ce biais ait eu un effet sur ces deux croyances motivationnelles mais pas sur les autres dimensions de la valeur perçue, qui sont identiques dans nos deux études. Nous pouvons faire l'hypothèse que ce biais mnésique aurait un effet plus particulier sur les caractéristiques qui permettent de confirmer le type de rapport à l'apprentissage associé à l'identité d'apprenant HPI (par exemple qu'il est aisé de réussir à l'école ou que l'on s'y ennuie beaucoup lorsque l'on est très intelligent). Le fait qu'une étude, qui a également évalué le SEP a posteriori chez des élèves HPI ne montre pas de différence en fonction du niveau de réalisation scolaire, semble appuyer cet argument (Cho et al., 2008).

Globalement, nos résultats ne confirment donc pas ceux issus de la littérature qui montrent une tendance des élèves HPI (par rapport aux élèves tout-venant) à présenter un SEP (Ewers & Wood, 1993; Pajares, 1996; Zimmerman & Martinez-Pons, 1990) et un concept de soi scolaire plus élevés (e.g. Hoge & Renzulli, 1993 ; McCoach & Siegle, 2003b; Vallerand et al., 1994). Ils sont cependant concordants avec une étude menée en France, réalisée dans un contexte de scolarisation proche de celui où nous avons menés nos études (Villatte, 2010). La contradiction de nos résultats par rapport à la majorité de ceux issus de la littérature peut être expliquée selon nous par trois raisons. La première est que la perception du SEP académique pourrait être moins sensible car plus générale. Cela expliquerait pourquoi les études utilisant le SEP académique ne trouvent pas de différence entre élèves HPI et tout-venant (Gresham et al., 1988) alors que c'est le cas de celles investiguant un SEP plus spécifique (Ewers & Wood, 1993; Pajares, 1996a; Zimmerman & Martinez-Pons, 1990). La seconde explication est relative au type de population dont sont issus ces résultats. Un bon nombre d'entre eux concernent des élèves participant à des programmes d'été pour élèves talentueux ou des écoles spécialisées. Or, les critères d'entrée sont souvent basés sur les performances scolaires, ce qui expliquerait pourquoi ils présentent de meilleures perceptions de leur compétence pour réussir à l'école. Enfin, la troisième concerne les résultats supérieurs pour le concept de soi scolaire qui pourraient être en partie liés à l'usage de l'échelle de Harter (1982). Cette variable comprend en effet des items évaluant la perception de compétence intellectuelle qui pourraient induire un biais positif en faveur des HPI.

Si globalement nos résultats ne montrent pas de différence entre les élèves HPI et tout-venant, nous avons cependant mis en évidence que les élèves HPI manifestent un SEP académique plus élevé que les jeunes ayant un profil dans la norme au début du secondaire, alors que les perceptions sont plus semblables au milieu et en fin de ce cycle scolaire. D'une part, les résultats révèlent que les élèves HPI pourraient ne pas présenter une diminution du SEP lorsqu'ils passent du primaire au secondaire en raison de la transformation du contexte éducatif comme cela a été mis en évidence dans la population générale (e.g. : Anderman & Midgley, 1997; Bandura, 2007 ; Eccles et al., 1983; Harter, Whitesell, & Kowalski, 1992; Urdan & Midgley, 2003; Schunk & Meece, 2006). Nos résultats nous invitent à penser que les élèves HPI seraient moins concernés par cet effet, en raison d'une certaine confiance en leur possibilité de réussite fondée sur les expériences passées, sur leur relative facilité dans les apprentissages à cette période et sur leur perception de compétence intellectuelle. D'autre part, ces résultats indiquent que l'avantage sur le SEP académique associé par certains auteurs (Dai et al., 1998; Davis & Connell, 1985; Pajares, 1996a) aux hautes capacités intellectuelles, pourrait, au fil du secondaire, perdre de sa force en faveur d'autres éléments qui viendraient prendre de l'importance dans le processus d'évaluation de l'efficacité scolaire des élèves HPI. Pour se sentir confiant pour réussir scolairement, l'élève doit penser pouvoir mettre en place toutes les compétences nécessaires à la réalisation de cet objectif. Pour le SEP académique l'élève agrège les évaluations concernant les différentes situations

scolaires auxquelles il doit faire face et les compétences qui y sont mobilisées. Ainsi, à la fin du secondaire, les compétences pour l'autorégulation des apprentissages prendraient plus d'ampleur dans cette évaluation. Les élèves HPI bénéficieraient d'un avantage au premier degré du secondaire, en raison de leurs hautes capacités intellectuelles qui facilitent leurs apprentissages, avantage qui diminuerait par la suite. Nous reviendrons sur ce phénomène de manière intégrée aux autres croyances motivationnelles dans la section orientée sur l'aspect développemental.

Une limite de notre étude concerne la difficulté d'évaluer la part exacte de la performance scolaire sur la perception d'efficacité académique des élèves HPI en raison du type de découpage de nature binaire de nos groupes échec et réussite. En effet, l'utilisation d'un critère de réussite de type continu permettrait d'évaluer plus précisément la conséquence du rendement scolaire sur le SEP. Il serait alors également possible de tester le rôle médiateur des performances scolaires sur le lien entre les capacités intellectuelles et le SEP (voir Van Boxtel & Moines, 1992). Ces analyses permettraient de confirmer l'hypothèse de Pajares (1996a) pour qui le SEP des HPI serait plus stable car ces derniers fonderaient leur croyance sur leurs hautes capacités intellectuelles plutôt que sur les mauvaises performances.

Sentiment de compétence intellectuelle et SEP pour l'autorégulation des apprentissages

Afin de déplier le concept de SEP académique, nous avons investigué différents registres d'efficacité en lien avec les apprentissages scolaires. Nous nous sommes intéressés aux croyances d'efficacité concernant les compétences cognitives et non-cognitives des élèves HPI.

Des récoltes de données via entretiens (étude 2) et questionnaires (étude 3) ont permis de mettre en lumière les différentes perceptions des jeunes de leurs compétences. Dans l'étude qualitative, ce sont les perceptions générées de manière spontanée lors d'entretiens sur le SEP académique qui ont été investiguées. Par contre, dans notre étude quantitative, nous avons porté spécifiquement notre attention sur la perception de compétence intellectuelle ainsi que sur le sentiment d'efficacité pour l'autorégulation des apprentissages.

Nos résultats montrent que les élèves HPI manifestent des tendances à des croyances plutôt opposées concernant les registres intellectuels et de gestion de la dynamique d'apprentissages.

Comme dans la recherche de Villate (2010), nous avons trouvé un sentiment de compétence intellectuelle plus élevé chez les HPI que chez les élèves tout-venant. De manière cohérente, avec leurs capacités intellectuelles effectives, ils se perçoivent comme relativement efficaces à ce niveau. Cependant, au-delà de cette tendance, notre étude qualitative indique que certains jeunes peuvent douter de leur haut potentiel intellectuel. Nous pouvons faire le lien entre cette perception de soi et

le sentiment d'imposture qui, dans notre étude quantitative, avait tendance à être plus élevée chez les élèves HPI en fin de secondaire. Les propos tenus par les jeunes possédant cette croyance dans les entretiens nous ont permis d'identifier que c'est l'interprétation de certaines expériences d'apprentissages qui génère cette perception. Echouer, avoir de moins bonnes notes, éprouver des difficultés pour des matières, ne pas atteindre le niveau d'exigence élevé que l'on s'est fixé ou encore avoir besoin d'étudier, sont tout autant de raisons qui les avaient amenés à douter de leurs hautes capacités intellectuelles. Ainsi, dans leurs représentations, ces expériences scolaires ne pouvaient pas être conciliables avec un niveau élevé de capacité intellectuelle. Ces expériences de maîtrise, interprétées à l'aune de leur représentation du poids de l'intelligence impliqué dans la réussite scolaire, ont eu comme écueil la diminution de leur perception d'avoir un niveau de capacités intellectuelles élevé. L'augmentation de la fréquence de ces expériences d'apprentissages, liée à l'accroissement de la matière, pourrait expliquer pourquoi les élèves HPI peuvent être enclins à présenter un sentiment d'imposture en fin de secondaire. Notre étude souligne que, si les différentes perceptions d'efficacité académique renvoient aux compétences relatives à une tâche (Nicholls et al., 1986) (en l'occurrence ici les tâches scolaires), elles font écho également chez l'élève à ses perceptions de compétence intellectuelles qui sont associées à des processus à long terme.

En ce qui concerne les compétences non-cognitives, notre étude qualitative révèle une perception de compétence en lien avec l'effort spécifique aux jeunes HPI en échec. Une partie des élèves ayant redoublé au moins une fois dans le secondaire affirment s'être sentis confiants pour réussir à l'école sans faire d'effort. Les propos de ces jeunes indiquent qu'ils appuient cette croyance sur les expériences de réussite réalisées avec peu d'efforts dans le primaire et dans le secondaire. Selon eux, le simple fait d'avoir été aux cours et d'écouter leur permettait de réussir. L'un d'eux explique qu'il n'a jamais eu besoin d'étudier dans le primaire, notamment parce que les différents apprentissages, comme la grammaire, l'orthographe ou les tables de multiplications, s'étaient faits « tout seul ». Les propos tenus par ces jeunes montrent que ces expériences pourraient engendrer des croyances singulières quant à la manière de pouvoir réussir à l'école.

Au niveau des croyances relatives à la gestion des apprentissages, les élèves HPI ont plus tendance que leurs pairs tout-venant à douter de leurs compétences pour y faire face. Notre étude quantitative révèle qu'ils présentent, par rapport aux élèves tout-venant, un moins bon sentiment d'efficacité personnelle pour l'autorégulation des apprentissages, ainsi qu'un sentiment de désorganisation pour le travail scolaire plus élevé. Les expériences précoces d'apprentissages vécues avec beaucoup de facilité pourraient freiner le développement du processus d'autorégulation des apprentissages. Ceci permettrait de comprendre pourquoi les croyances d'efficacité concernant les différentes facettes relatives à la gestion des apprentissages sont plus basses chez ces élèves, tout comme leur moins bonne régulation de l'effort. Ces

vécus rendent moins aisée la perception du côté potentiellement néfaste pour leur scolarité de moins développer leur compétence pour l'autorégulation des apprentissages. L'enjeu pour ces élèves est de prendre conscience de l'aspect peu adaptatif de leurs comportements scolaires, même s'ils n'en ressentent pas encore la nécessité.

Précisons encore que les principaux résultats montrant de moins bonnes perceptions pour l'autorégulation des apprentissages concernent des élèves ayant été préalablement identifiés à haut potentiel intellectuel par un psychologue. Il est donc possible que ces résultats concernent surtout ce type d'élève et moins ceux n'ayant pas été identifiés. Nos recherches soulignent donc l'utilité, pour les personnes qui accompagnent ces jeunes, d'aborder presque systématiquement tant la manière dont ils régulent leurs apprentissages que la façon dont ils se sentent capables de les réguler.

Sources du SEP

Dans notre revue théorique, nous avons émis l'hypothèse d'un SEP académique plus élevé dans la population des HPI. Nous justifions cette tendance par leurs expériences d'apprentissages passées, le regard que porte leur entourage sur eux en tant qu'élèves à haut potentiel et le contexte de scolarisation spécifique en classe d'habiletés hétérogènes. Bien que nos résultats globaux ne permettent pas de conclure à un SEP académique plus élevé chez les élèves HPI, il reste intéressant d'identifier si les élèves HPI se distinguent de leur pairs tout-venant dans la manière dont ils soutiennent leur croyance d'efficacité.

Notre grille de lecture pour explorer les sources du SEP académique des élèves HPI s'appuie sur la perspective théorique de Bandura (1989, 1997, 2007). Dans ses divers ouvrages et recherches, cet auteur développe de manière détaillée la façon dont le SEP se construit et se module dans le temps, en fonction des différents contextes de l'apprenant. Bandura décrit quatre sources à partir desquelles le SEP peut se développer. L'expérience de maîtrise est la principale source d'où découlent les origines du SEP. Cette expérience peut, selon l'attention et l'interprétation que l'élève en fait, devenir une source venant renforcer ou fragiliser le SEP. La comparaison sociale et l'information persuasive d'efficacité générée par l'entourage de l'élève sont encore deux sources à partir desquelles l'élève va appuyer l'évaluation de ses compétences. Les états physiologiques et émotionnels constituent la quatrième source que nous n'avons pas étudiée dans nos travaux parce que plus délicate à évaluer.

Des récoltes de données via questionnaires (étude 1) et entretiens (étude 2) ont permis d'éclairer cette question. Nous avons tenu à investiguer les différentes sources du SEP en utilisant également une méthode d'analyse qualitative, ce afin d'approcher la singularité et la complexité des croyances et des représentations impliquées dans le SEP.

En ce qui concerne l'expérience de maîtrise, les résultats de l'étude quantitative, montrait qu'elle participait à différencier les jeunes HPI des jeunes tout-venant, mais seulement de manière marginale. Dans l'étude qualitative, nous n'avons pas noté de différence entre les jeunes HPI et tout-venant. Tous avaient tendance à se référer aux expériences de maîtrise pour justifier leur sentiment d'efficacité scolaire. L'importance des expériences de maîtrise comme source d'information diagnostique du SEP pour l'ensemble des élèves, montrent donc que le rendement scolaire constituerait chez les élèves HPI, plutôt un médiateur de l'effet des capacités intellectuelles sur la perception d'efficacité académique (ex: Van Boxtel & Moines, 1992). Ceci confirme l'importance de ce vécu dans le fondement de cette perception de soi (Bandura, 1989, 2007; Usher & Pajares, 2008).

Nos résultats quantitatifs montrent, encore, que la source qui distingue le mieux les jeunes HPI des jeunes tout-venant est la persuasion verbale. Les jeunes HPI disent plus que leurs pairs tout-venant avoir eu un entourage qui leur renvoyait des messages positifs quant à leur chance de réussite à l'école. Ceci semble cohérent avec l'effet de labellisation sociale du haut potentiel qui augmenterait les attentes et les feedback positifs sur les chances de succès de la part de leur entourage. En outre, ces perceptions positives relevées par les jeunes HPI peuvent également être expliquées par leur parcours scolaire antérieur. Dans bien des cas, les élèves HPI ont passé leur scolarité primaire avec succès et c'est seulement dans le secondaire qu'ils font l'expérience d'échecs (Peterson & Colangelo, 1996). Ils ont donc nourri et renforcé dans leur entourage l'image d'un élève ayant de bonnes compétences scolaires. Remarquons que la persuasion verbale n'a qu'un impact limité sur l'augmentation de l'efficacité perçue académique et qu'il est plus difficile d'augmenter le sentiment d'efficacité par la persuasion verbale que de la diminuer (Bandura, 2007). Nos études n'ont d'ailleurs pas visé à déterminer l'effet réel que cette dimension pourrait avoir sur le SEP. Il est cependant intéressant de constater que ce qu'ils retiennent de leur entourage concerne plutôt des perceptions positives quant à leur chance de réussite, même s'ils ont été en échec. En effet, nous pensons que ces croyances nourries par l'entourage peuvent influencer la représentation qu'ils se font de la réussite scolaire et du haut potentiel intellectuel.

Nos résultats ne mettent pas en évidence de particularité en ce qui concerne les expériences vicariantes avec les pairs. Les jeunes à haut potentiel ne disent pas avoir eu moins l'occasion que les autres de nourrir des relations leur permettant d'appuyer leur perception d'efficacité académique. Ainsi, malgré le décalage normatif dû à leur haut niveau intellectuel et l'éventuelle divergence de leurs centres d'intérêt, ils disent, autant que les autres, avoir pu nourrir des relations avec des élèves partageant des caractéristiques d'engagement scolaire favorable.

En outre, si les élèves HPI appuient davantage leur SEP académique sur leur perception de compétence intellectuelle, plutôt que sur leurs performances scolaires (Pajares, 1996a), notre analyse qualitative ne montre pas que les élèves HPI s'y réfèrent de manière préférentielle pour le justifier.

Par ailleurs, nos analyses qualitatives révèlent que les élèves HPI se distinguent des autres par leur façon d'intégrer les perceptions de compétence pour étudier et pour soutenir leurs croyances d'efficacité académique.

De leur côté, les élèves HPI en échec ne semblent pas fonder leur croyance d'efficacité scolaire sur leur compétence à étudier (ou autoréguler les apprentissages). Or, les jeunes HPI en réussite, comme les jeunes tout-venant, mettent en lien leur compétence à étudier et la confiance en leur efficacité académique. Ceux-ci perçoivent donc l'étude et le travail scolaire comme des compétences impliquées dans la réussite dans le secondaire, alors que cela n'est pas le cas des élèves HPI ayant été en échec. Le fait que les élèves HPI en échec affirment par ailleurs pouvoir réussir sans fournir d'effort substantiel indique bien qu'ils ne s'appuient pas sur leur compétence d'autorégulation des apprentissages pour estimer leur chance de réussite. D'un autre côté, des jeunes HPI en réussite, comme les élèves tout-venant ayant été en échec, affirmaient que l'adaptation de leur manière d'étudier leur avait permis de renforcer leur SEP. Ainsi, bien que n'ayant pas été en échec, ces élèves HPI ont réalisé à un moment donné de leur scolarité qu'ils devaient changer leur rapport à l'apprentissage pour réussir. Ces perceptions montrent que la manière de donner une place au travail scolaire mobilise particulièrement les élèves HPI, mais se traduit de manière distincte selon qu'ils sont en réussite ou en situation d'échec.

1.3 Perfectionnisme et procrastination

A la suite des études menées sur les croyances motivationnelles, nous avons réalisé un pas de plus dans nos questionnements sur les spécificités des élèves HPI. Nous nous sommes alors intéressés aux caractéristiques individuelles plus stables pouvant également être impliquées dans les apprentissages. Nous avons ainsi élargi notre cadre de recherche pour étudier le perfectionnisme et la procrastination. Le perfectionnisme renvoie aux exigences que les élèves se fixent au niveau de leurs performances scolaires ; la procrastination à une manière particulière de s'engager dans les tâches scolaires. Pour situer ces concepts au niveau de la dynamique motivationnelle, le perfectionnisme est plutôt associé aux motivations sous-jacentes de l'élève, et la procrastination à la manière de réguler ses comportements.

Contrairement à bon nombre d'hypothèses émises dans la littérature, nous ne trouvons globalement pas plus de perfectionnisme chez les élèves HPI que chez les élèves tout-venant. Nos résultats vont dans le sens des différentes études réalisées auprès de diverses populations qualifiées à haut potentiel (Baker, 1996; Guignard et al., 2012 ; Parker & Mills, 1996; Parker et al., 2001; Stornelli et al., 2009). Cependant, au-delà de cette tendance générale, les élèves HPI semblent davantage percevoir un écart négatif entre leurs résultats et leurs attentes. Cette différence étant faible, elle doit être interprétée avec précaution et confirmée par la suite. Par ailleurs, nous avons relevé que les élèves HPI avaient davantage le sentiment que leur entourage présentait des exigences trop élevées à leur égard en fin de

secondaire. Nous avons interprété cela comme un signe du changement d'équilibre qu'ils auraient pu préserver jusqu'alors, entre hautes capacités intellectuelles, autorégulation des apprentissages, niveau de difficulté du cursus et attentes de leur entourage. Nous reviendrons sur ces résultats de manière intégrée dans la partie de cette discussion dédiée à l'approche globale de la dynamique motivationnelle. Nos résultats indiquent donc que, globalement, le perfectionnisme n'est pas un trait qui devrait être attribué aux jeunes HPI plus qu'aux autres élèves, contrairement à ce que bon nombre de personnes pensent.

La procrastination quant à elle, se réfère à un comportement singulier de régulation des apprentissages. La procrastination académique correspond à la tendance à remettre à plus tard l'accomplissement d'une tâche scolaire malgré l'intention initiale de l'étudiant d'effectuer celle-ci dans les délais prévus (Lay, 1986). Conformément à l'hypothèse que nous avons émise à l'issue de l'introduction du quatrième chapitre empirique, les élèves HPI semblent bien présenter davantage de procrastination que leurs pairs tout-venant. Ce résultat semble concorder avec les données obtenues relatives à la moins bonne perception d'efficacité de la régulation de leurs apprentissages chez les élèves tout-venant. Ce trait n'est pas néfaste en lui-même, par contre, selon son degré, il peut devenir problématique à la réalisation scolaire des jeunes. En effet, nous avons pu mettre en évidence que les élèves avec un niveau élevé de procrastination, ont tendance à présenter de moins bons résultats scolaires que ceux qui postposent moins les tâches qu'ils doivent réaliser.

1.4 Représentation de la performance scolaire

Le modèle théorique de l'expectancy-value de Eccles et Wigfield (2002) et le concept d'efficacité personnelle de Bandura (1989, 1997, 2007) s'inscrivent tous deux dans le paradigme social cognitif. Selon nos référents théoriques, les représentations et le processus interprétatif sont des éléments majeurs impliqués dans le développement des croyances motivationnelles. Dans sa conceptualisation, Bandura décrit en détail comment elles peuvent influencer le développement du SEP. L'impact diagnostique de la performance sur le SEP dépend en fait d'une série de mécanismes mentaux et du contexte dans lequel la réalisation se situe : l'opinion antérieure des individus sur leurs capacités, la perception de la difficulté de l'activité, la quantité d'effort fourni et d'aide perçue, le mode d'organisation cognitive et de mémorisation de ces expériences actives, et finalement le cadre temporel des succès et des échecs.

A l'issue de notre troisième chapitre théorique sur les croyances motivationnelles des élèves HPI, nous en sommes venu à nous questionner sur la manière dont les élèves HPI articulaient les notions d'intelligence, d'effort et de performance scolaire dans leurs représentations. En raison de leurs possibles expériences scolaires précoces (vécues avec facilité) liées à leur haute capacité intellectuelle, nous avons formulé l'hypothèse suivante : **les élèves HPI pourraient être particulièrement**

enclins à penser que l'on peut réussir à l'école presque sans effort lorsqu'on est intelligent.

Cette représentation se situe à cheval entre les mécanismes décrits dans la théorie de l'attribution de Weiner (1986), les travaux de Nicholls et ses collègues sur la conception de compétence (*ability*) (e.g. : 1984; Nicholls et al., 1986) et le processus d'inférence lié au SEP de Bandura (e.g. : 1989). Cependant, elle s'en distingue aussi puisque par rapport à la théorie de Weiner, cette représentation ne dit rien du type d'attribution causale réalisé par l'élève. Mais elle s'en distancie surtout, parce qu'elle met en lien en même temps intelligence (ou capacité) et effort avec la performance scolaire. En ce sens, cette représentation se rapproche des mécanismes décrits par Nicholls et Bandura qui s'appuient sur l'articulation de ces concepts. Par ailleurs, nous ne savons pas quelle place pourrait prendre cette représentation dans le processus inférentiel lié à l'évaluation du sentiment d'efficacité. Si les jeunes HPI présentent plus que les autres cette représentation de la manière de réussir à l'école, **il nous semblait intéressant de voir dans quelle mesure elle pouvait être associée à certaines croyances motivationnelles dont, plus particulièrement, les perceptions d'efficacité.**

Nos données quantitatives (études 3 et 4) et qualitatives (étude 2) ont permis de répondre à ces questions.

Nos résultats concernant cette représentation (de la manière de réussir à l'école) confirment notre hypothèse. Ainsi, les élèves HPI ont davantage tendance à penser que leurs capacités intellectuelles leur permettent de réussir à l'école presque sans fournir d'effort. En outre, nos résultats indiquent que cette représentation est associée aux expériences de maîtrise à l'école primaire perçues comme très faciles. Ainsi, les jeunes qui traversent leur scolarité avec le sentiment d'avoir eu beaucoup de facilité semblent avoir plus tendance que les autres à penser que l'on peut réussir à l'école sans effort lorsque l'on est intelligent. Ceci rejoint les propos tenus par certains jeunes HPI de notre étude qualitative qui justifiaient, par ce type de vécu scolaire durant leur scolarité primaire, le fait de se sentir confiants pour réussir à l'école sans travailler. La facilité perçue dans les apprentissages précoces pourrait induire et renforcer la conviction selon laquelle la performance scolaire est intimement associée aux capacités intellectuelles et qu'il est donc possible de réussir à l'école sans travailler lorsque l'on est très intelligent. Ainsi, si l'idée que la performance scolaire représente essentiellement les capacités intellectuelles est bien ancrée dans les représentations (Croizet, 2006), les élèves HPI semblent s'y confronter particulièrement en raison de leurs expériences précoces qui leur permettent de valider cette conception.

Par rapport à notre seconde question, cette représentation semble bien être en lien avec les différentes perceptions liées à l'efficacité scolaire mais aussi avec la manière dont les jeunes peuvent s'engager et réguler leurs apprentissages. En ce sens, elle illustre bien le modèle de l'expectancy-value (Eccles & Wigfield, 2002)

selon lequel les croyances motivationnelles se situent dans un réseau dynamique d'influences incluant les différents comportements liés à la réalisation scolaire ainsi que les représentations et interprétations de l'individu.

En effet, nos résultats mettent également en évidence que les jeunes qui croient que l'intelligence permet de réussir à l'école sans réaliser beaucoup d'efforts ont plus tendance à présenter un bon sentiment de compétence intellectuelle, mais présentent par contre une moins bonne régulation de l'effort. Les élèves HPI, qui présentent davantage cette représentation, pensent donc posséder de bonnes compétences intellectuelles, mais disent également avoir plus de difficulté pour fournir et gérer leurs efforts dans les apprentissages. Notre dernière étude sur la procrastination révèle en outre que, plus cette conviction est manifeste, plus les élèves ont tendance à postposer les tâches qu'ils doivent réaliser. En outre, notre analyse en profil qui intègre les différentes perceptions de compétence, apporte des éléments permettant de préciser la manière dont cette représentation se manifeste chez les élèves HPI. Cette représentation concernant la performance scolaire serait plus fréquente chez les élèves qui ont de bonnes perceptions de leur efficacité académique et intellectuelle, mais qui doutent de leurs capacités pour l'autorégulation des apprentissages et qui gèrent moins bien l'effort. Par contre, les élèves qui perçoivent positivement leurs diverses compétences (SEP académique, sentiment de compétence intellectuelle et perceptions de compétences relatives à l'autorégulation des apprentissages) ne présentent pas plus cette croyance que leurs pairs tout-venant. Ceux qui présentent un profil opposé, à savoir des perceptions plutôt négatives sur l'ensemble des compétences impliquées dans la réalisation scolaire, eux non plus ne nourrissent pas particulièrement cette croyance.

Ces résultats nous font penser que cette représentation favoriserait plutôt le maintien de comportements peu adaptatifs chez ces élèves par la croyance qu'ils pourraient de toute façon y arriver s'ils le voulaient. D'une part, parce que penser que l'on peut réussir sans travailler engage moins l'élève à prendre conscience que certains comportements, comme la procrastination, peuvent être inadaptés pour la réussite scolaire. Et, d'autre part, parce que leurs perceptions de compétences relatives à l'autorégulation des apprentissages ont moins l'opportunité de s'appuyer sur des expériences de maîtrise liées à ces pratiques peu investies.

Remarquons encore que, de manière étonnante, s'imaginer qu'il est possible de réussir à l'école sans réel effort grâce à l'intelligence ne semble pas être plus ou moins favorable à la performance scolaire. En effet, sur l'ensemble de l'échantillon de notre quatrième étude, nous n'avons pas trouvé de différence entre les élèves en échec et ceux en réussite. Le fait que ce soit les élèves HPI qui nourrissent davantage cette croyance montre que cette représentation pourrait être liée aux hautes capacités intellectuelles qui génèrent et maintiennent cette croyance. Les élèves HPI pourraient maintenir cette croyance plus longtemps « en tirant sur la corde » grâce à leurs capacités intellectuelles. Même si elle n'apparaît pas d'emblée comme inadaptée pour la réussite scolaire, cette représentation apporte des

indications importantes sur le profil de perceptions de compétences et de régulation de l'effort, lequel peut s'avérer au fil du temps problématique pour faire face aux apprentissages.

Les théories sociales cognitives insistent sur le fait que ce n'est pas directement la performance scolaire qui indique à l'élève son niveau de compétence. À l'issue de ce travail nous pouvons également dire que les compétences intellectuelles (le fait d'être ou non à haut potentiel intellectuel) semblent apporter peu d'information sur le niveau de confiance de l'élève HPI pour réussir à l'école (le SEP académique). Cependant, leurs caractéristiques intellectuelles impliquent certaines expériences de réussite dans le primaire qui paraissent à la fois favoriser et maintenir des représentations concernant la manière de réussir à l'école, lesquelles sont associées à de moins bonnes perceptions d'efficacité personnelle pour l'autorégulation des apprentissages.

Ce résultat est neuf et éclaire la dynamique motivationnelle des adolescents HPI. Cette donnée mériterait en ce sens d'être approfondie. Par exemple, la place des efforts dans leur représentation et la perception de compétence pour réguler les apprentissages pourraient être plus finement investiguée. Il serait intéressant d'évaluer plus spécialement, comme le soulignent Assouline et ses collègues (2006), si ces jeunes perçoivent leur manque d'effort de manière spécifique aux situations scolaires ou comme manque généralisé d'effort à long terme, plus proche d'un trait de personnalité. À travers la procrastination, nous avons vu que les adolescents HPI pouvaient présenter des traits plus stables en lien avec des aspects plus dysfonctionnels de l'autorégulation des apprentissages. Il serait donc intéressant d'évaluer si leur rapport à l'effort est perçu comme partie intégrante de leur identité d'apprenant et s'ils pensent avoir prise sur cet aspect.

1.5 Les croyances motivationnelles dans une perspective globale et développementale de la personne

La définition du haut potentiel intellectuel, proposée dans ce travail par le biais du modèle synthétique du HPI, décrit dans le premier chapitre théorique, se situe dans une vision développementale et globale. En nous intéressant à la représentation de la performance scolaire et du lien qu'elle peut avoir avec les différentes croyances motivationnelles, nous nous situons également dans cette perspective. Il nous semble donc particulièrement cohérent de terminer la synthèse de nos résultats en nous référant à ces deux aspects.

1.5.1 Une perspective globale

De manière concordante avec nos modèles théoriques de la motivation, nos travaux soulignent l'imbrication et l'interdépendance des croyances motivationnelles et des traits associés aux apprentissages. Nous avons déjà pu montrer ces caractéristiques au travers de nos résultats relatifs aux sources du SEP et

à la variable de représentation de la performance scolaire que nous avons développée.

Dans cette perspective intégrative, nous avons exploré différentes variables de manière combinée (étude 4). Nous avons également mené des entretiens qui ont permis de mettre en lumière l'association de ces différentes croyances et représentations chez les élèves HPI (étude 3).

L'analyse des profils de croyances en lien avec la réussite scolaire montre qu'au-delà des tendances présentées sur certaines variables, la dynamique motivationnelle est bien mieux appréhendée par l'analyse de ces profils (étude 3). Celle-ci a permis de montrer quatre portraits d'élèves relatifs aux croyances motivationnelles, dont un plus spécifique aux HPI. Deux premiers patterns (*favorable* et *défavorable*) très contrastés sont présentés indifféremment par des élèves HPI et par des élèves du groupe contrôle. Ainsi, au contraire du pattern *favorable*, les jeunes du groupe *défavorable*, qui présentent des perceptions de compétences négatives (SEP académique, sentiment de compétence intellectuelles, perceptions d'efficacité relatives à l'autorégulation des apprentissages) et régulent moins bien l'effort dans les apprentissages, sont plutôt en situation d'échec et présentent le niveau le plus élevé de sentiment d'imposture. Concernant les deux autres profils, le groupe que nous avons nommé *doutes sur la régulation des apprentissages*, se caractérise par une plus haute fréquence de jeunes HPI en son sein, alors que le groupe *doutes sur les capacités* est davantage représenté par les élèves tout-venant. Le profil plus spécifique aux HPI correspond aux jeunes qui croient en leurs capacités intellectuelles et leur efficacité scolaire, mais ont des doutes sur leurs compétences de régulation des apprentissages et d'organisation du travail scolaire. Dans ce cas, ils présentent également une moins bonne gestion de l'effort. Par ailleurs, les élèves HPI sont bien moins enclins que leurs pairs tout-venant à présenter le profil opposé : avoir des doutes sur leurs capacités intellectuelles et leur efficacité académique, tout en nourrissant de bonnes perceptions de leurs compétences pour la régulation des apprentissages et l'organisation du travail scolaire (pattern présenté dans le groupe *doutes sur les capacités*).

Dans notre étude qualitative, les élèves HPI en réussite, malgré un SEP académique positif pouvaient, comme les élèves HPI en échec, présenter des perceptions de compétences moins favorables à différents niveaux (notamment des doutes concernant la manière de travailler ou sur leurs capacités intellectuelles). Ces résultats démontrent encore l'utilité de considérer, au-delà du SEP, les diverses compétences impliquées dans la réalisation scolaire afin de déterminer le profil de croyance scolaire de l'élève, et pas seulement l'évaluation globale du SEP académique.

Ces résultats nous éclairent sur la diversité de l'articulation de ces perceptions d'un élève à l'autre. En outre, ils nous enseignent que, au-delà de certaines tendances générales, les croyances motivationnelles des élèves HPI sont plutôt

hétérogènes. Il est ainsi préférable de les envisager en termes de profils, plutôt que selon des tendances générales qui seraient valables pour l'ensemble de la population des élèves HPI. Ceci peut être bien sûr pertinent pour l'ensemble des élèves, mais cela paraît être particulièrement bénéfique pour les élèves HPI en réussite qui peuvent, malgré leur bonne perception d'efficacité académique avoir des doutes sur d'autres compétences qui sont impliquées dans la réussite scolaire (par exemple sur leur intelligence ou la gestion des apprentissages). Une évaluation des profils de croyances motivationnelles et des représentations de la performance scolaire permettrait aux personnes qui accompagnent ces jeunes de mieux prendre en considération leurs besoins scolaires, et ce même s'ils paraissent être rencontrés de prime abord.

1.5.2 Une perspective développementale

Les résultats de deux études (études 3 et 4) ont permis de mettre en évidence des spécificités selon le degré scolaire des élèves HPI. Ils soulignent l'importance d'aborder les différentes perceptions de soi de l'élève selon une vision développementale et contextualisée.

Nous avons montré comment, avec l'évolution dans le secondaire, les perceptions de soi des élèves HPI et de leur environnement semblent devenir de moins en moins favorables par comparaison à leurs pairs tout-venant : une diminution de leur « avantage » pour le SEP académique, une moins bonne perception du SEP pour réguler les apprentissages, un niveau plus élevé de sentiment d'imposture et un degré supérieur de perfectionnisme socialement prescrit (PSP).

Dans notre étude sur le perfectionnisme, la dimension PSP était plus élevée chez les élèves HPI en fin de secondaire. Or, ce niveau plus élevé chez les jeunes HPI ne semble pas pouvoir être expliqué par le degré de sentiment d'imposture également supérieur chez eux durant cette phase de leur scolarité. En effet, étonnamment le sentiment d'imposture n'est pas associé à cette dimension dans cette période chez les élèves HPI, alors que cela reste le cas pour les autres élèves. Ainsi, si les élèves HPI de fin de secondaire jugent leur entourage trop exigeant, ceux-ci ne semblent pas pour autant plus enclins à remettre en question leurs capacités intellectuelles. L'explication de la perception d'attentes élevées de la part de l'entourage des élèves HPI au dernier degré du secondaire semble donc devoir être trouvée ailleurs.

Avec l'avancée dans le parcours secondaire et la complexification du programme, les élèves ne peuvent plus compter uniquement sur leurs capacités intellectuelles et doivent mettre en place d'autres compétences pour réussir. L'équilibre entre hautes capacités intellectuelles, le comportement d'autorégulation des apprentissages, la difficulté du programme et les attentes de l'entourage pourrait se fragiliser particulièrement à ce moment-là. Dans notre troisième étude, la proportion d'élèves sans échecs, plus importante chez les élèves HPI au début du secondaire, et la disparition de cette différence en fin de secondaire illustre la

nécessité pour une partie d'entre eux, d'adapter leur rapport à l'apprentissage s'ils veulent réussir. Cependant, il semble que cela ne soit pas toujours évident de réaliser cette transition pour ces jeunes. En effet, si le SEP pour l'autorégulation des apprentissages s'accroît chez les élèves tout-venant durant le secondaire, ce n'est pas le cas chez les élèves HPI qui montrent de moins bonnes croyances d'efficacité aux deuxième et troisième niveaux du secondaire, par rapport aux autres élèves. Cette tendance permettrait également de comprendre pourquoi le SEP académique est plus élevé chez les élèves HPI seulement en début du secondaire. Au fil du secondaire, d'autres éléments que les capacités intellectuelles viendraient prendre de l'importance dans le processus d'évaluation de l'efficacité scolaire des élèves HPI. Ainsi, à la fin du secondaire, les compétences pour l'autorégulation des apprentissages prendraient plus d'ampleur dans cette évaluation. Nous pensons que c'est en partie pour cette raison que les jeunes HPI de fin de secondaire percevraient les attentes de leur entourage comme inappropriées par rapport à ce qu'ils pensent pouvoir réaliser s'ils n'adaptent pas leur manière de travailler.

Nous pensons que cette rupture d'équilibre au niveau du rapport aux apprentissages des jeunes HPI pourrait expliquer pourquoi ils sont plus susceptibles que leurs pairs tout-venant de présenter un sentiment d'imposture à la fin du secondaire. Nous pensons que la baisse des résultats scolaires et/ou l'augmentation de l'effort qui doit être investi dans les apprentissages en fin de secondaire pourraient accroître la tension entre la représentation de la performance scolaire et la perception de compétence intellectuelle. De ce fait, les élèves qui pensent que l'on peut réussir sans effort, ou presque, pourraient se trouver à risque de présenter un sentiment d'imposture plus marqué à ce moment de leur scolarité secondaire qu'auparavant.

Conclusions : entre spécificités et similitudes

Le premier apport de ces recherches indique que nos modèles issus des théories sociales cognitives ont une valeur explicative autant pour les jeunes tout-venant que pour les élèves HPI. En effet, ces modèles rendent très bien compte des diverses spécificités que nous avons mises en évidence chez ces derniers, permettant de comprendre le processus de développement de croyances spécifiques en raison de leurs hautes capacités intellectuelles. Par exemple, nous avons pu voir comment leurs hautes capacités intellectuelles, en interaction avec leur contexte scolaire, pouvaient générer des expériences de maîtrises spécifiques. Celles-ci semblent pouvoir être mises en lien avec une façon de se représenter la manière de réussir à l'école. Nous avons encore vu comment ces divers éléments pouvaient encore permettre de comprendre le développement et la perception des compétences de régulation des apprentissages.

Nos résultats indiquent que les hautes capacités intellectuelles des élèves HPI scolarisés dans le secondaire peuvent être associées à certaines croyances motivationnelles spécifiques. Notons, d'abord que ces résultats concernent des jeunes qui avaient pour l'essentiel d'entre eux été identifiés au préalable et ne peuvent donc pas être généralisés à l'ensemble de la population des élèves HPI du secondaire. Ensuite, nos conclusions nous enseignent que, au-delà de certaines tendances générales, les croyances motivationnelles des élèves HPI sont plutôt hétérogènes. Si l'on s'intéresse aux croyances motivationnelles des élèves HPI, il semble donc plutôt pertinent de s'intéresser aux différents profils qu'ils peuvent manifester. Notre étude en profil a en ce sens montré que ceux-ci présentaient également des patterns similaires avec les élèves tout-venant. Nous avons vu qu'ils pouvaient tout autant que les élèves tout-venant manifester aussi bien un profil de croyances motivationnelles que nous avons appelé « propice » aux apprentissages qu'un profil « défavorable ». Comme dans la population tout-venant, les élèves HPI présentent donc des profils hétérogènes de croyances motivationnelles. Il est ainsi préférable de les envisager en termes de profils, plutôt que selon des tendances générales qui seraient valables pour l'ensemble des élèves.

Ce travail a montré l'intérêt de déplier le concept d'efficacité scolaire à-travers l'évaluation des perceptions d'efficacité relatives aux sous-aptitudes cognitives mais aussi autorégulatrices. En effet, comme nous l'avons relevé dans notre partie théorique et démontré dans notre partie empirique, il semble particulièrement utile de différencier ces diverses compétences chez les élèves HPI. Cependant, nos résultats indiquent que c'est également le cas chez les élèves tout-venant. Certains d'entre eux présentent une moins bonne perception de leur sentiment de compétence académique, doutent de leurs compétences intellectuelles mais sont plutôt confiants quant à leur capacité à réguler les apprentissages scolaires. Comme ces élèves ne sont pas plus que les autres en échec, nous pensons que l'évaluation détaillée de leurs perceptions d'efficacité permettrait une analyse plus fine du lien entre SEP et performance scolaire.

De manière transversale, nos résultats soulignent comment la manière de donner une place au travail scolaire et à l'effort mobilise particulièrement les élèves HPI durant le secondaire. Beaucoup semblent être concernés par la gestion de l'équilibre entre hautes capacités intellectuelles, comportements d'autorégulation des apprentissages et évolution de la difficulté du programme. Mais celle-ci se traduit de manière distincte selon qu'ils sont en réussite ou en situation d'échec. Les élèves HPI en réussite paraissent avoir particulièrement eu conscience d'avoir dû adapter leurs comportements d'apprentissage. Nous avons vu que leurs caractéristiques intellectuelles pouvaient être associées à certaines expériences de réussite dans le primaire. Or, pour une partie d'entre eux, elles paraissent à la fois favoriser et maintenir des représentations concernant la manière de réussir à l'école qui sont associées à des perceptions et des comportements moins adaptatifs pour la régulation des apprentissages. Durant la scolarité secondaire, il est donc nécessaire

pour certains élèves HPI d'adapter leur rapport à l'apprentissage s'ils veulent réussir. Pour ce faire, nos résultats indiquent qu'il est nécessaire de resituer ces perceptions et comportements peu adaptatifs pour leur scolarité dans une perspective temporelle et de relever les représentations sous-jacentes qui peuvent concourir à leur maintien.

Pour conclure, rappelons que si les hautes capacités intellectuelles semblent être associées à certaines spécificités, bien d'autres éléments peuvent rendre compte des différences se manifestant au niveau des croyances motivationnelles. La cadre théorique proposé par Bandura (2007) ainsi que le modèle de l'expectancy-value de Eccles et Wigfield (2002) prennent en considération les nombreux facteurs pouvant influencer le développement des croyances motivationnelles. Ce développement y est considéré comme issu d'un processus complexe et dynamique. Nous avons d'ailleurs pu mettre certains de ces facteurs en évidence dans ce cadre de ce travail. Pour n'en citer que quelques-uns, nous avons vu comment la réussite ou l'échec avaient une influence systématique sur la valeur attribuée aux apprentissages et les perceptions d'efficacité. Le fait d'être une fille ou un garçon, mais aussi le niveau scolaire sont également associés à des manifestations différentes de certaines perceptions de soi (par exemple le sentiment de compétence intellectuelle ou le SEP académique).

Limites et perspectives

Nous avons choisi de nous intéresser au haut potentiel intellectuel dans notre étude. Or le haut potentiel peut s'exprimer sous des formes variées. Les enjeux et les spécificités associées seront différents si l'on s'occupe du haut potentiel intellectuel, musical ou sportif. Par exemple, il semblerait utile pour le futur de réaliser ce type de recherche auprès de personnes à haut potentiel créatif. Il serait intéressant d'étudier en quoi il pourrait occasionner un autre type de rapport aux apprentissages et, de ce fait, engendrer des croyances motivationnelles différentes que celles que nous avons identifiées dans nos recherches. En outre, cette dimension présentant des liens avec certains traits individuels non intellectuels, comme la persévérance (Lubart, 2003), il serait intéressant de dresser un parallèle avec leurs croyances motivationnelles. Il serait également intéressant d'identifier en quoi les élèves qui possèdent un fonctionnement intellectuel essentiellement axé sur une pensée divergente peuvent s'acclimater au contexte scolaire qui favorise plutôt une pensée convergente. Plus particulièrement, il serait intéressant de voir en quoi ce fait pourrait avoir un lien sur la valeur attribuée aux tâches scolaires, mais aussi au niveau de leur SEP académique et de leur sentiment de compétence intellectuelle. Par exemple, il serait intéressant d'identifier en quoi les élèves à haut potentiel créatif, plutôt confrontés à un contexte ne valorisant pas leur style de pensée en classe ordinaire, pourraient en arriver à déprécier leurs compétences intellectuelles.

Les travaux autour de l'effet de la scolarisation des élèves à haut potentiel intellectuel se sont essentiellement focalisés sur la comparaison d'élèves intégrés en classe ordinaire à ceux engagés au sein de programmes spécialisés. Cependant, il serait également intéressant d'évaluer en quoi l'enseignement en classe hétérogène menée avec des pratiques pédagogiques différentes (traditionnelles versus alternatives, Freinet, Montessori ou Decroly) module les croyances motivationnelles chez les élèves HPI. Par exemple il a été démontré qu'une pédagogie alternative semble être plus favorable qu'une pédagogie traditionnelle pour le développement de la pensée divergente créative (Besançon, 2006). Or, le haut potentiel créatif n'est pas forcément associé au haut potentiel intellectuel (Besançon et al., 2010). Il serait donc intéressant de voir en quoi ce contexte qui favorise plutôt la pensée créative module les diverses perceptions de compétences des élèves HPI.

Deux limites transversales liées à nos méthodologies de recherche peuvent être évoquées. D'une part, nos résultats concernent uniquement des liens d'association. Des analyses en équations structurales permettraient de tester les liens entre ces variables dans un modèle qui donnerait accès aux pondérations des unes par rapport à aux autres. En outre, nous ne savons rien des liens de causalité entre celles-ci. Ainsi, une étude pourrait par exemple tester l'effet d'un travail clinique autour des représentations relatives aux poids de l'intelligence et de l'effort dans la performance scolaire sur les croyances motivationnelles des élèves HPI. D'autre part, nous avons souligné l'importance de prendre en considération les croyances motivationnelles selon une perspective développementale. Or, dans nos analyses nous avons comparé les résultats d'élèves de manière transversale aux différents degrés scolaires. Elles permettent donc seulement d'offrir des hypothèses quant aux tendances qui peuvent se manifester chez un même individu tout au long de sa scolarité secondaire. Seule une étude longitudinale permettrait d'apprécier l'effet de l'évolution de ces croyances au fil des années scolaires.

Implications pratiques

Les résultats de nos recherches indiquent divers points d'attention qui sont tout autant de pistes de travail pour les personnes impliquées dans l'éducation des jeunes HPI : les représentations des jeunes concernant l'équation entre l'intelligence, l'effort et la performance scolaire, leur perception d'efficacité pour réguler les apprentissages, leur façon de réguler l'effort et l'éventuelle présence d'un sentiment d'imposture. Nos travaux ont également permis de mettre en avant l'importance de bien comprendre le sens d'un comportement ou d'une croyance qui pose problème, en l'intégrant dans un profil plus large de comportements et de croyances qui est propre à la personne. Cette approche globale favorisera sans doute davantage un changement qu'un travail se centrant uniquement sur une dimension, comme par exemple renforcer la méthode de travail. Nous pensons que si les jeunes prennent

mieux conscience de leur manière de fonctionner, ils seront plus à même de réaliser les changements utiles pour eux.

En outre, le fait que les élèves HPI attribuent moins d'utilité et d'importance aux apprentissages indique que, à cette période de la scolarité, la remobilisation scolaire devrait plutôt s'attacher à ces dimensions plutôt qu'à l'intérêt et l'ennui scolaire. Il existe de multiples moyens pour renforcer ces dimensions, comme par exemple proposer un mentorat, questionner le jeune sur ses performances scolaires et sur la manière dont il les situe par rapport à son identité d'apprenant. Cependant, appuyer le sens des apprentissages à partir de perspectives trop lointaines pourrait augmenter leur tendance déjà bien présente à la procrastination. Comme ce trait est sensible à la longueur du délai, il serait préférable de valoriser le sens des apprentissages via leur utilité en mettant davantage l'accent sur des buts proximaux.

Le travail de clarification du concept de haut potentiel dans le premier chapitre théorique nous a menés à produire un modèle synthétique du haut potentiel intellectuel (MSHPI) qui peut être utile dans la pratique clinique. Selon nous, la première implication de cette modélisation est de nature épistémologique. Le sens donné par le praticien ou le chercheur au HPI a un impact sur la construction du champ théorique mais il a aussi une répercussion sur les personnes concernées par la thématique, puisqu'il est transmis implicitement à l'enfant ou à l'adulte. Nos recherches montrent comment les représentations du HPI de certains jeunes, à travers leurs liens avec l'effort et les performances scolaires, pouvaient placer ces personnes en situation de fragilité, soit par rapport à l'image d'eux-mêmes, soit dans leur adaptation au contexte scolaire. Le MSHPI peut donc constituer un support pour travailler les représentations du jeune ainsi que celles de son entourage. Il peut également s'avérer utile pour questionner le rapport à l'apprentissage de ces jeunes ainsi que les croyances associées qu'ils nourrissent à ce sujet. Une représentation du haut potentiel, dynamique, globale et multiple aidera sans doute les enfants comme les adultes concernés par la thématique à se percevoir plus justement dans leur rapport au monde. En outre, quelle que soit l'orientation du praticien et le type d'investigation qu'il va mener, le MSHPI permet de contextualiser le HPI et d'élargir son regard. Par exemple, pour le neuropsychologue dont les investigations sont davantage orientées sur les processus sous-jacents, il est intéressant d'avoir à l'esprit le contexte dans lequel s'insère l'évaluation, même si une évaluation approfondie des autres registres n'est pas réalisée. De la même manière, en cas de sous-performance, il va généralement de soi de faire des liens entre la mesure de la capacité intellectuelle et les registres scolaires, mais pas forcément avec les habiletés sous-jacentes.

La dernière implication que nous souhaitons évoquer ici concerne la clarification théorique qu'apportent ces résultats. Ceux-ci fournissent une série d'informations permettant d'éclaircir le lien entre haut potentiel intellectuel, motivation et performance scolaire. Ces éléments offrent une vision plus précise de la dynamique motivationnelle de l'élève HPI scolarisé en classe ordinaire et permettent

d'identifier, au-delà des représentations véhiculées sur leur scolarité, des points d'attention soutenus empiriquement. Nos conclusions indiquent que le haut potentiel est loin d'expliquer, à lui seul, le type de rapport aux apprentissages de ces élèves. Cependant, la grille de lecture sociale cognitive, grâce à sa nature contextualisée et dynamique, permet de comprendre en quoi les hautes capacités intellectuelles peuvent engendrer certaines croyances motivationnelles spécifiques qu'il est nécessaire de prendre en considération au sein d'une vision globale de l'élève HPI.

Bibliographie générale

Bibliographie générale

- Ackerman, P. L. (1988). Determinants of individual differences during skill acquisition: Cognitive abilities and information processing. *Journal of experimental psychology: General*, 117(3), 288-318.
- Ackerman, P. L., & Beier, M. E. (2006). Determinants of Domain Knowledge and Independent Study Learning in an Adult Sample. *Journal of Educational Psychology*, 98(2), 366-381.
- Ackerman, P. L., Bowen, K. R., Beier, M. E., & Kanfer, R. (2001). Determinants of Individual Differences and Gender Differences in Knowledge. *Journal of Educational Psychology*, 93(4), 797-825.
- Alden, L. (1987). Attributional responses of anxious individuals to different patterns of social feedback: nothing succeeds like improvement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(1), 100.
- Allain, P., Aubin, G., & Le Gall, D. (2006). L'évaluation des fonctions exécutives : Intérêts et limites des tests papier-crayon. In P. Pradat-Diel, P. Azouvi & V. Brun (Eds.), *Fonctions exécutives et rééducation* (pp. 45-56). Paris: Masson.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260-267.
- Anastasi, A., & Urbina, S. (1997). *Psychological testing* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Anderman, E. M., Maehr, M. L., & Midgley, C. (1999). Declining Motivation After the Transition to Middle School: Schools Can Make a Difference. *Journal of Research and Development in Education*, 32(3), 131-147.
- Anderman, E. M., & Midgley, C. (1997). Changes in achievement goal orientations, perceived academic competence, and grades across the transition to middle-level schools. *Contemporary Educational Psychology*, 22(3), 269-298.
- Arffa, S., Lovell, M., Podell, K., & Golberg, E. (1995). The Wisconsin Card Sort Test (WCST) in an Intellectual Superior Pediatric Sample. *Archives of Clinical Neuropsychology*(10), 291-292.
- Aspinwall, L. G., & Taylor, S. E. (1992). Modeling cognitive adaptation: A longitudinal investigation of the impact of individual differences and coping on college adjustment and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(6), 989.
- Assouline, S. G., Colangelo, N., Ihrig, D., & Forstadt, L. (2006). Attributional choices for academic success and failure by intellectually gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 50(4), 283-294.
- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 64(6p1), 359.
- Bain, S. K., & Bell, S. M. (2004). Social self-concept, social attributions, and peer relationships in fourth, fifth, and sixth graders who are gifted compared to high achievers. *Gifted Child Quarterly*, 48(3), 167-178.

- Baker, J. A. (1996). Everyday stressors of academically gifted adolescents. *Prufrock Journal*, 7(2), 356-368.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184.
- Bandura, A. (1992). Exercise of personal agency through the self-efficacy mechanism. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-efficacy: Thought control of action* (pp. 3-38). Philadelphia: Taylor & Francis.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control* (New York: W. H. Freeman and Company ed.): Worth Publishers.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité: le sentiment d'efficacité personnelle* (J. Lecomte, Trans. 2nd ed.). Bruxelles De Boeck.
- Bandura, A., & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41(3), 586-598.
- Barbey, A. K., Colom, R., Solomon, J., Krueger, F., Forbes, C., & Grafman, J. (2012). An integrative architecture for general intelligence and executive function revealed by lesion mapping. *Brain*, 135(4), 1154-1164.
- Bardin, L. (2009). *L'analyse de contenu*. Paris: Quadrige/PUF.
- Baum, S., Owen, S. V., & Dixon, J. (1991). *To be gifted and learning disabled: From definition to practical intervention strategies*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Bayley, N. (1949). Consistency and variability in the growth of intelligence from birth to eighteen years. *The Pedagogical Seminary and Journal of Genetic Psychology*, 75(2), 165-196.
- Bernard, N. S., Dollinger, S. J., & Ramanianah, N. V. (2002). Applying the big five personality factors to the impostor phenomenon. *Journal of Personality Assessment*, 78(2), 221-233.
- Berndt, T. J. (1999). Friends' influence on students' adjustment to school. *Educational Psychologist*, 34(1), 15-28.
- 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* (pp. 248-278). New York : Cambridge: University Press.
- Besançon, M. (2008). *Le développement de la créativité : influence de l'environnement scolaire et influence du développement des facteurs cognitifs*. Thèse de doctorat non publiée, Université Paris Descartes.
- Besançon, M., Zenasni, F., & Lubart, T. (2010). Le haut potentiel créatif. *Enfance*, 2010(1), 77.
- Betts, G. T., & Neihart, M. (1988). Profiles of the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 32(2), 248-253.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : L'entretien*. Paris Nathan université.
- Blankstein, K. R., & Winkworth, G. R. (2004). Dimensions of perfectionism and levels of attributions for grades: relations with dysphoria and academic performance. *Journal of rational-emotive and cognitive-behavior therapy*, 22(4), 267-295.

- Bong, M. (2001). Between-and within-domain relations of academic motivation among middle and high school students: Self-efficacy, task value, and achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 23.
- Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15(1), 1-40.
- Bouffard-Bouchard, T., Parent, S., & Lavirée, S. (1993). Self-regulation on a concept-formation task among average and gifted students. *Journal of Experimental Child Psychology*, 56(1), 115-134.
- Bouffard, T. (2011). Des apprenants autonomes? In E. Bourgeois & G. Chapelle (Eds.), *Apprendre et faire apprendre* (pp. 139-151). Paris: puf.
- Bouffard, T., Boisvert, M., & Vezeau, C. (2002). The illusion of incompetence and its correlates among elementary school children and their parents. *Learning & Individual Differences*, 14(1), 31.
- Bouffard, T., Chayer, M.-H., & Sarraz-Vezina, E. (2011). Validation d'un questionnaire du sentiment d'imposture pour enfants et adolescents (QSIEA). *Canadian Journal of Behavioural Science*, 43(1), 13-19.
- Bouffard, T., Vezeau, C., Chouinard, R., & Marcotte, G. (2006). L'illusion d'incompétence et les facteurs associés chez l'élève du primaire. *Revue française de pédagogie*, 9-20.
- Bourgeois, E. (2006). La motivation à apprendre. In E. Bourgeois & G. Chapelle (Eds.), *Apprendre et faire apprendre* (pp. 229-260). Paris: PUF.
- Bourgeois, E., De Viron, F., Nils, F., Traversa, J., & Vertongen, G. (2009). Valeur, espérance de réussite, et formation d'adultes: pertinence du modèle d'expectancy-value en contexte de formation universitaire pour adultes. *Savoirs*(2), 119-133.
- Brasseur, S., Cuche, C., Defresne, F., Genicot, A.-S., Goldschmidt, I., & Leheut, M.-F. (2007). Elèves à hauts potentiels : entre reconnaissance et intégration *Les enfants et adolescents à hauts potentiels*. Rapport d'activité non publié. Bruxelles: Ministère de la Communauté française de Belgique.
- Burney, V. H. (2008). Applications of social cognitive theory to gifted education. *Roeper Review*, 30(2), 130-139.
- Burns, D. D. (1980). *Feeling good: The new mood therapy*. New York: New American Library.
- Butler-Por, N. (1993). Underachieving gifted children. In K. A. Heller, F. J. Monks & A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of gifted and talented* (pp. 649-668). Oxford, England: Pergamon Press.
- Caroff, X. (2004). L'identification des enfants à haut potentiel : Quelles perspectives pour l'approche psychométrique ? *Psychologie Française*, 49(3), 233-251.
- Caroff, X. (2005). Conceptions multidimensionnelles et diagnostic du haut potentiel. In S. Tordjman (Ed.), *Enfants surdoués en difficulté : de l'identification à une prise en charge adaptée* (pp. 13-45). Rennes: Presse universitaire de Rennes.
- Caroff, X., Jouffray, C., & Jilinskaya, M. (2006). Identification multidimensionnelle du haut potentiel: mise au point d'une version française des échelles d'évaluation des caractéristiques de comportement des élèves surdoués. *Bulletin de psychologie*(5), 469-480.
- Carroll, J. B. (1993). *Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Carroll, J. B. (1996). A three-stratum theory of intelligence: Spearman's contribution. In I. Dennis, Tpasfield, P. (Ed.), *Human abilities: Their nature and measurement*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Cattell, R. B. (1966). The scree test for the number of factors. *Multivariate behavioral research*, 1(2), 245-276.
- Ceccaldi, M., Defer, G., Delbeuck, X., Deramecourt, V., Desgranges, B., Didic, M., . . . Poncet, M. (2008). Intelligence et démences. In F. Eustache, B. Lechevalier & V. F (Eds.), *Traité de neuropsychologie* (pp. 763-854). Bruxelles: De Boeck.
- Ceci, S. J. (1996). *On intelligence: A bio-ecological treatise on intellectual development* (Expanded Edition ed.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Chan, D. W. (2003). Dimensions of emotional intelligence and their relationships with social coping among gifted adolescents in Hong Kong. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(6), 409-418.
- Chan, L. K. (1988). The perceived competence of intellectually talented students. *Gifted Child Quarterly*, 32(3), 310-314.
- Chan, L. K. (1996). Motivational orientations and metacognitive abilities of intellectually gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 40(4), 184-193.
- Charlot, B., Bautier, E., & Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues ... et ailleurs*. Paris: Armand Colin
- Cho, S., Ahn, D., Han, S., & Park, H. (2008). Academic developmental patterns of the Korean gifted during the 18 years after identification. *Personality and Individual Differences*, 45(8), 784-789.
- Clance, P. R. (1985). *Le complexe d'imposture ou Comment surmonter la peur qui mine votre réussite*. Paris: Flammarion.
- Clance, P. R., & Imes, S. A. (1978). The imposter phenomenon in high achieving women: Dynamics and therapeutic intervention. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, 15(3), 241-247.
- Clark, B. (2002). *Growing up gifted* (6th ed.). Columbus OH: Charles E. Merrill.
- Clasen, D. R., & Clasen, R. E. (1995). Underachievement of highly able students and the peer society. *Gifted and Talented International*, 10(2), 67-76.
- Clinkenbeard, P. R. (2012). Motivation and gifted students: Implications of theory and research. *Psychology in the Schools*, 49(7), 622-630.
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20(1), 37-46.
- Coleman, L. J., & Cross, T. L. (2000). Social-emotional development and the personal experience of giftedness. In K. A. Heller, F. J. Monks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2nd ed., pp. 203-212). New-York: Elsevier.
- Corno, L. (1993). The Best-Laid Plans Modern Conceptions of Volition and Educational Research. *Educational researcher*, 22(2), 14-22.
- Courtinat, A. (2008). *Haut potentiel, expérience scolaire et représentations de soi chez des collégiens à haut potentiel intellectuel, dans des contextes de scolarisation différenciés*. Thèse de doctorat non publiée, Université Toulouse le Mirail.
- Croizet, J. C. (2006). Les préjugés sur la réussite et l'échec. In E. Bourgeois & G. Chapelle (Eds.), *Apprendre et faire apprendre* (pp. 197-210). Paris: puf.

- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334.
- Csikszentmihalyi, M. (1991). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper Perennial.
- Csikszentmihalyi, M. (1999). If we are so rich, why aren't we happy? *The American Psychologist*, 54, 821-827.
- Cuche, C., & Goldschmidt, I. (2010). Les jeunes à haut potentiel et l'école: entre reconnaissance et intégration... quelle collaboration avec les enseignants? In S. Tordjman (Ed.), *Aider les enfants à haut potentiel en difficulté. Repérer et comprendre, évaluer et prendre en charge* (pp. 65-81). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Da Fonseca, D., Schiano-Lomoriello, S., Cury, F., Poinso, F., Rufo, M., & Therme, P. (2007). Validité factorielle d'un questionnaire mesurant les théories implicites de l'intelligence (TIDI). *L'Encéphale*, 33(4), 579-584.
- Dai, D. Y., Moon, S. M., & Feldhusen, J. F. (1998). Achievement motivation and gifted students: A social cognitive perspective. *Educational Psychologist*, 33(2/3), 45.
- Darnon, B., & Butera, F. (2005). Buts d'accomplissement, stratégies d'étude, et motivation intrinsèque: présentation d'un domaine de recherche et validation française de l'échelle d'Elliot et McGregor (2001). *L'Année psychologique*, 105(1), 105-131.
- Davis, H. B., & Connell, J. P. (1985). The effect of aptitude and achievement status on the self-system. *Gifted Child Quarterly*, 29(3), 131-136.
- De Ketele, J.-M., & Roegiers, X. (2009). *Méthodologie du recueil d'information*. Bruxelles: De Boeck.
- Deary, I. J., Whalley, L. J., Lemmon, H., Crawford, J., & Starr, J. M. (2000). The stability of individual differences in mental ability from childhood to old age: follow-up of the 1932 Scottish Mental Survey. *Intelligence*, 28(1), 49-55.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 325-346.
- Denise, P., Lambert, J., Lechevalier, B., Maugière, F., Platel, H., & Viader, F. (2008). Les agnosies. In F. Eustache, B. Lechevalier & V. F. (Eds.), *Traité de neuropsychologie* (pp. 713-761). Bruxelles: De Boeck.
- Douilliez, C., & Hénot, E. (2013). Mesures du perfectionnisme chez l'adolescent: Validation des versions Francophones de deux questionnaires. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 45(1), 64.
- Duncan, J., Burgess, P., & Emslie, H. (1995). Fluid intelligence after frontal lobe lesions. *Neuropsychologia*, 33(3), 261-268.
- Dwairy, M. (2004). Parenting styles and mental health of Arab gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 48(4), 275-286.
- Dweck, C. S. (2010). *Changer d'état d'esprit: Une nouvelle psychologie de la réussite* (Vol. 5): Editions Mardaga.
- Dweck, C. S. (2012). Mindsets and malleable minds: Implications for giftedness and talent. In R. F. Subotnik, A. Robinson, C. Callahan, P. Johnson & E. J.

- Gubbins (Eds.), *Malleable minds: Translating insights from psychology and neurosciences to gifted education* (pp. 7-18). Storrs: National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.
- Eccles, J. S. (1985). Why doesn't Jane run? Sex differences in educational and occupational patterns. In F. D. Horowitz & M. O'Brien (Eds.), *The gifted and talented: Developmental perspectives* (pp. 251-295). Washington, DC: American Psychological Association.
- Eccles, J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S., Kaczala, C. M., & Al. (1983). Expectancies, values and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motives* (pp. 75-146). San Francisco: Freeman.
- Eccles, J. S., & Midgley, C. (1989). Stage-environment fit: Developmentally appropriate classrooms for young adolescents. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (pp. 139-186). San Diego: Academic Press.
- Eccles, J. S., & Midgley, C. (1990). Changes in academic motivation and self-perception during early adolescence. *From childhood to adolescence: A transitional period*, 134-155.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (1995). In the mind of the actor: The structure of adolescents' achievement task values and expectancy-related beliefs. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21(3), 215-225.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. [Review]. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Elliot, A. J., & Covington, M. V. (2001). Approach and avoidance motivation. *Educational Psychology Review*, 13(2), 73-92.
- Engle, R. W. (2002). Working memory capacity as executive attention. *Current directions in psychological science*, 11(1), 19-23.
- Engle, R. W., Tuholski, S. W., Laughlin, J. E., & Conway, A. R. (1999). Working memory, short-term memory, and general fluid intelligence: a latent-variable approach. *Journal of experimental psychology: General*, 128(3), 309.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100(3), 363.
- Ericsson, K. A., Nandagopal, K., & Roring, R. (2009). An Expert Performance Approach to the Study of Giftedness. In L. Shavinina (Ed.), *International Handbook on Giftedness* (pp. 129-153): Springer Netherlands.
- Ewers, C. A., & Wood, N. L. (1993). Sex and ability differences in children's math self-efficacy and prediction accuracy. *Learning and individual differences*, 5(3), 259-267.
- Fenouillet, F. (2012). *Les théories de la motivation*. Paris: Dunod.
- Ferrari, J. R., Johnson, J. L., & McCown, W. G. (1995). *Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment*: Springer.
- Ferrari, J. R., & Olivette, M. J. (1993). Perceptions of Parental Control and the Development of Indecision among Late Adolescent Females. *Adolescence*, 28(112), 963-970.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS*: Sage Publications Limited.

- Flett, G. L., Blankstein, K. R., & Hewitt, P. L. (2009). Perfectionism, performance, and state positive affect and negative affect after a classroom test. *Canadian Journal of School Psychology, 24*(1), 4-18.
- Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2006). Positive Versus Negative Perfectionism in Psychopathology A Comment on Slade and Owens's Dual Process Model. *Behavior modification, 30*(4), 472-495.
- Flett, G. L., Hewitt, P. L., Boucher, D. J., Davidson, L. A., & Munro, Y. (2000). *The Child-Adolescent Perfectionism Scale: Development, Validation, and Association with Adjustment*. Unpublished manuscript.
- Fortin, C., & Rousseau, R. (1992). *Psychologie cognitive : une approche de traitement de l'information*. Ste-Foy.
- Foster, J. F. (2007). Procrastination and perfectionism: conncections, understandings, and control. *Gifted Education International, 23*(3), 123-140.
- Freeman, J. (1991). *Gifted Children Growing Up*. London: Cassell; Portsmouth, N.H: Heinemann Educational.
- Freeman, J. (2006). Giftedness in the Long Term, Professor. *Journal for the Education of the Gifted, 29*(4), 384-403.
- Friedman-Nimz, R., & Skyba, O. (2009a). Personality Qualities That Help or Hinder Gifted and Talented Individuals (pp. 421-435).
- Friedman-Nimz, R., & Skyba, O. (2009b). Personality Qualities That Help or Hinder Gifted and Talented Individuals. In L. V. Shavinina (Ed.), *International Handbook on Giftedness* (pp. 421-435): Springer Netherlands.
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive therapy and research, 14*(5), 449-468.
- Fuster, J. M. (2003). *Cortex and mind: Unifying cognition*. Oxford: Oxford University Press.
- Gagné, F. (1995). From giftedness to talent: A developmental model and its impact on the language of the field. *Roeper Review, 18*(2), 103-111.
- Gagné, F. (2005). From gifts to talents. *Conceptions of giftedness, 2*, 98-119.
- Gagné, F. (2007). Ten commandments for academic talent development. *Gifted Child Quarterly, 51*(2), 93-118.
- Gagné, F. (2009a). Building gifts into talents: Detailed overview of the DMGT 2.0. . In B. IMacFarlane & T. Stambaught (Eds.), *Leading change in gifted education: the festschrift of Dr. Joyce VanTassel-Baska* (pp. 61-80). Waco, TX: Prufrock Press.
- Gagné, F. (2009b). Debating Giftedness: Pronat vs. Antinat. In L. Shavinina (Ed.), *International Handbook on Giftedness* (pp. 155-204): Springer Netherlands.
- Gagné, F. (2009c). Talent development as seen through the differentiated model of giftedness and talent. In T. Balchin, B. Hymer & D. J. Matthews (Eds.), *The Routledge international companion to gifted education*. (pp. 32-41). New York, NY US: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Gagné, F. (2010). Motivation within the DMGT 2.0 framework. *High Ability Studies, 21*(2), 81-99.
- Gagné, F., & St Père, F. (2001). When IQ is controlled, does motivation still predict achievement? *Intelligence, 30*(1), 71-100.

- Galand, B. (2006). Avoir confiance en soi. In E. Bourgeois & G. Chapelle (Eds.), *Apprendre et faire apprendre* (pp. 247-260). Paris: Presses Universitaires de France.
- Galand, B. (Ed.). (2006). *Avoir confiance en soi*: PUF.
- Galand, B., & Bourgeois, E. (2006). Une approche sociale-cognitive de la motivation à apprendre. In B. Galand & E. Bourgeois (Eds.), *(Se) Motiver à apprendre* (pp. 21-25). Paris: Presses Universitaires de France.
- Galand, B., & Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation: quel rôle joue-t-il? D'où vient-il? Comment intervenir? *Savoirs*(5), 91-116.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.
- Geake, J. (2009). Neuropsychological Characteristics of Academic and Creative Giftedness. In L. Shavinina (Ed.), *International Handbook on Giftedness* (pp. 261-273): Springer Netherlands.
- Goldberg, M. D., & Cornell, D. G. (1998). The influence of intrinsic motivation and self-concept on academic achievement in second-and third-grade students. *Journal for the Education of the Gifted*(21), 179-205.
- Goldschmidt, I., & Cuche, C. (2009). *Qui sont les jeunes à hauts potentiels et quels sont leurs besoins ? Comment l'accompagnement des jeunes à hauts potentiels est-il réalisé en Communauté française de Belgique ?*. Paper presented at the Enfants à haut potentiel: perspectives genevoises à la lumière de recherches menées en Belgique, Genève: Suisse.
- Gottfried, A. E., Fleming, J. S., & Gottfried, A. W. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 3.
- Gottfried, A. E., & Gottfried, A. W. (1996). A longitudinal study of academic intrinsic motivation in intellectually gifted children: Childhood through early adolescence. *Gifted Child Quarterly*, 40(4), 179-183.
- Gottfried, A. E., & Gottfried, A. W. (2004). Toward the development of a conceptualization of gifted motivation. *Gifted Child Quarterly*, 48(2), 121-132.
- Greene, B. A., & Miller, R. B. (1996). Influences on achievement: Goals, perceived ability, and cognitive engagement. *Contemporary Educational Psychology*, 21(2), 181-192.
- Grégoire, J. (2006). *L'examen clinique de l'intelligence de l'enfant*. Liège : Mardaga.
- Grégoire, J. (2009). *L'examen clinique de l'intelligence de l'enfant: fondements et pratique du WISC-IV* (2nd ed.). Liège : Mardaga.
- Grégoire, J. (2012). Les défis de l'identification des enfants à haut potentiel. *ANAE. Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*(119), 419-424.
- Gresham, F. M., Evans, S., & Elliott, S. N. (1988). Self-efficacy differences among mildly handicapped, gifted and nonhandicapped students. [Article]. *Journal of Special Education*, 22(2).
- Gross, M. U. (2009). Highly gifted young people: Development from childhood to adulthood *International Handbook on Giftedness* (pp. 337-351): Springer.
- Grubard, J. C. (1997). Sommeil et efficience mentale: sommeil et précocité intellectuelle. In J. C. Grubar, M. Duyme & S. Côte (Eds.), *La précocité*

- intellectuelle, de la mythologie à la génétique (pp. 83-90). Belgique: Mardaga.
- Guignard, J.-H., Jacquet, A.-Y., & Lubart, T. I. (2012). Perfectionism and Anxiety: A Paradox in Intellectual Giftedness? *PloS one*, 7(7), e41043.
- Guillery-Girard, B., Quinette, P., Piolino, P., Desgranges, B., & Eustache, F. (2008). Mémoire et fonctions exécutives. In F. Eustache, B. Lechevalier & V. F. (Eds.), *Traité de neuropsychologie* (pp. 309-365). Bruxelles: De Boeck.
- Harnishferger, K. K., & Bjorklund, D. F. (1994). A developmental perspective on individual differences in inhibition. *Learning and individual differences*(6), 331-355.
- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: motivational and informational components. *Developmental psychology*, 17(3), 300-312.
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child development*, 87-97.
- Harter, S. (1990). Causes, correlates, and the functional role of global self-worth: A lifespan perspective. In R. J. Sternberg & J. Kolligian Jr (Eds.), *Competence considered* (pp. 67-97). New Haven, CT: Yale University Press.
- Harter, S. (1992). The relationship between perceived competence, affect, and motivational orientation within the classroom: Processes and patterns of change. In A. K. Boggiano & T. S. Pittman (Eds.), *Achievement and motivation: A social-developmental perspective* (pp. 77-114). New York: Cambridge University Press.
- Harter, S., Whitesell, N. R., & Kowalski, P. (1992). Individual differences in the effects of educational transitions on young adolescent's perceptions of competence and motivational orientation. *American Educational Research Journal*, 29(4), 777-807.
- Harvey, J. C., & Katz, C. (1985). *If I'm so successful, why do I feel like a fake?* New York: Random House Inc.
- Heacox, D. (1991). *Up from underachievement*. Minneapolis, MN: Free Spirit.
- Heller, K. A. (1992). *Hochbegabung im Kindes- und Jungendalter [High ability in childhood and adolescence]*. (2nd ed., 2001): Göttingen, Germany: Hogrefe.
- Heller, K. A. (2004). Identification of gifted and talented students. *Psychology Science*, 46(3), 302-323.
- Heller, K. A., Perleth, C., & Lim, T. K. (2005). The Munich Model of Giftedness Designed to Identify and Promote Gifted Students. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness (2nd ed.)*. (pp. 147-170). New York, NY US: Cambridge University Press.
- Heller, K. A., Perleth, C., & Sierwald, W. (1991). The Munich longitudinal study of giftedness. *Voprosy Psichologii*, 2, 120-127.
- Heller, K. A., & Ziegler, A. (1996). Gender differences in mathematics and the sciences: Can attributional retraining improve the performance of gifted females? *Gifted Child Quarterly*, 40(4), 200-210.
- Hensch, T. K. (2004). Critical period regulation. *Annu. Rev. Neurosci.*, 27, 549-579.
- Hewitt, P. L., Caelian, C. F., Flett, G. L., Sherry, S. B., Collins, L., & Flynn, C. A. (2002). Perfectionism in children: Associations with depression, anxiety, and anger. *Personality and Individual Differences*, 32(6), 1049-1061.

- Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(3), 456-470.
- Hewitt, P. L., Newton, J., Flett, G. L., & Callander, L. (1997). Perfectionism and suicide ideation in adolescent psychiatric patients. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 25(2), 95-101.
- Hill, R. W., Huelsman, T. J., Furr, R. M., Kibler, J., Vicente, B. B., & Kennedy, C. (2004). A new measure of perfectionism: The Perfectionism Inventory. *Journal of Personality Assessment*, 82(1), 80-91.
- Hoge, R. D., & Renzulli, J. S. (1993). Exploring the Link between Giftedness and Self-Concept. *Review of Educational Research*, 63(4), 449-465.
- interuniversitaire, R. d. r. (2006). Les enfants et adolescents à haut potentiel. Bruxelles: Ministère de la Communauté française de Belgique.
- Jacobs, J. E., Finken, L. L., Griffin, N. L., & Wright, J. D. (1998). The career plans of science-talented rural adolescent girls. *American Educational Research Journal*, 35(4), 681-704.
- Jagacinski, C. M., & Nicholls, J. G. (1987). Competence and affect in task involvement and ego involvement: The impact of social comparison information. *Journal of Educational Psychology*, 79(2), 107-114.
- Jambaqué, I. (2004). Contribution de la neuropsychologie développementale à l'étude des sujets à haut potentiel: une revue de questions. *Psychologie Française*, 49(3), 267-276.
- Jankech-Caretta, C., & d'Agostino, F. (2000). Le mythe du premier de classe. Quelle place pour l'enfant surdoué? *Psychoscope*, 8(21), 33-36.
- De Ketele, J.-M., & Roegiers, X. (2009). Méthodologie du recueil d'information Bruxelles: De Boeck.
- Jodelet, D. (2003). Aperçu sur les méthodologies qualitatives. In F. Buschini & M. Moscovici (Eds.), *Les méthodes des sciences humaines* (pp. 139-162). Paris PUF.
- Junge, M. E., & Dretzke, B. J. (1995). Mathematical self-efficacy gender differences in gifted/talented adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 39(1), 22-26.
- Kamins, M. L., & Dweck, C. S. (1999). Person Versus Process Praise and Criticism: Implications for Contingent Self-Worth and Coping. *Developmental psychology*, 35(3), 835-847.
- Kaplan, A., & Midgley, C. (1997). The Effect of Achievement Goals: Does Level of Perceived Academic Competence Make a Difference? *Contemporary Educational Psychology*, 22(4), 415-435.
- Kaufman, A. S., & Kaufman, N. L. (2008). *KABC batterie pour l'examen psychologique de l'enfant-Deuxième édition [KABC Assessment Battery for Children-Second edition]*. Paris, France: ECPA.
- De Ketele, J.-M., & Roegiers, X. (2009). Méthodologie du recueil d'information Bruxelles: De Boeck.
- Jodelet, D. (2003). Aperçu sur les méthodologies qualitatives. In F. Buschini & M. Moscovici (Eds.), *Les méthodes des sciences humaines* (pp. 139-162). Paris PUF.
- Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris: Nathan université.
- Kolb, K. J., & Jussim, L. (1994). Teacher expectations and underachieving gifted children. *Roeper Review*, 17(1), 26-30.

- Kolligian, J. J. (1990). Perceived fraudulence as a dimension of perceived incompetence. In S. R. J. & K. J. J. (Eds.), *Competence considered* (pp. 261-285). New Haven, CT, US: Yale University Press.
- Kyllonen, P. C. (1993). Aptitude testing inspired by information processing: A test of the four-sources model. *The Journal of General Psychology*, 120(3), 375-405.
- Kyllonen, P. C., & Christal, R. E. (1990). Reasoning ability is (little more than) working-memory capacity?! *Intelligence*, 14(4), 389-433.
- Laffoon, K. S., Jenkins-Friedman, R., & Tollefson, N. (1989). Causal Attributions of Underachieving Gifted, Achieving Gifted, and Nongifted Students. *Journal for the Education of the Gifted*, 13(1), 4-21.
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *biometrics*(33), 159-174.
- Lay, C. H. (1986). At last, my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality*, 20(4), 474-495.
- Lens, W., & Rand, P. (2000). Motivation and cognition: Their role in the development of giftedness. *International handbook of giftedness and talent*, 2, 193-202.
- Lent, R. W., Lopez, F. G., & Bieschke, K. J. (1991). Mathematics self-efficacy: Sources and relation to science-based career choice. *Journal of counseling psychology*, 38(4), 424-430.
- Li, A. K., & Adamson, G. (1995). Motivational patterns related to gifted students' learning of mathematics, science and English: An examination of gender differences. *Journal for the Education of the Gifted*, 18(3), 284-297.
- LoCicero, K. A., & Ashby, J. S. (2000). Multidimensional perfectionism in middle school age gifted students: A comparison to peers from the general cohort. *Roeper Review*, 22(3), 182-185.
- Lubart, T. (2003). *Psychologie de la créativité*. Paris: Armand Colin.
- Magnié, M. N., Kahlaoui, K., Baillet, B., & Richelme, C. (2002). Cognitive maturation : an electrophysiological investigation in gifted children. *International Journal of Psychophysiology*, 45 (pp. 102). 11th World Congress of Psychophysiology, Montréal (Canada), July 29th- August 3 rd 2002.
- Malpass, J. R., O'Neil, H. F., & Heccevar Jr, D. (1999). Self-regulation, goal orientation, self-efficacy, worry, and high-stakes math achievement for mathematically gifted high school students 1, 2. *Roeper Review*, 21(4), 281-288.
- Mandel, H. P., & Marcus, S. I. (1988). *The psychology of underachievement*. New York: John Wiley and Sons.
- Marcelli, D., & Braconnier, A. (2001). *Adolescence et psychopathologie* (5th ed.). Paris: Masson.
- Marsh, H. W. (1990). Causal ordering of academic self-concept and academic achievement: a multiwave, longitudinal panel analysis. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 646-656.
- Marsh, H. W. (1992). *Self Description Questionnaire (SDQ) II: A theoretical and empirical basis for the measurement of multiple dimensions of adolescent self-concept. A test manual and research monograph*. Macarthur, New south Wales, Australia: University of Western Sydney, Faculty of Education.

- Marsh, H. W., Chessor, D., Craven, R., & Roche, L. (1995). The effects of gifted and talented programs on academic self-concept: The big fish strikes again. *American Educational Research Journal*, 32(2), 285-319.
- Marsh, H. W., & Hau, K.-T. (2003). Big-Fish--Little-Pond effect on academic self-concept: A cross-cultural (26-country) test of the negative effects of academically selective schools. *American Psychologist*, 58(5), 364-376.
- Martin, F., Delpont, E., Suisse, G., Richelme, C., & Dolisi, C. (1993). Long latency event-related potentials (P300) in gifted children. *Brain and development*, 15(3), 173-177.
- McCoach, D. B., & Siegle, D. (2003a). Factors that differentiate underachieving gifted students from high-achieving gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 47(2), 144-154.
- McCoach, D. B., & Siegle, D. (2003b). The structure and function of academic self-concept in gifted and general education students. *Roeper Review*, 25(2), 61-65.
- McKeachie, W. J., Pintrich, P. R., & Lin, Y.-G. (1985). Teaching learning strategies. *Educational Psychologist*, 20(3), 153-160.
- McWhaw, K., & Abrami, P. C. (2001). Student goal orientation and interest: Effects on students' use of self-regulated learning strategies. *Contemporary Educational Psychology*, 26(3), 311-329.
- Meerhaeghe, v. (2007). Petit guide à l'usage des enseignants *EHP Belgique - Plaquette Enseignants HP version oct 2010.pdf*. Bruxelles: Brochure d'information publiée par l'ASBL EHP Belgique.
- Ménard, L., & Legault, F. (2010). La formation à l'enseignement au postsecondaire: Ses composantes et ses effets sur la motivation des étudiants. *Actes du Congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*.
- Midgley, C., Feldlaufer, H., & Eccles, J. S. (1989). Change in teacher efficacy and student self-and task-related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 247.
- Miller, E. M. (1994). Intelligence and brain myelinisation: a hypothesis. *Personality and individual differences*, 17(6), 803-833.
- Mouchiroud, C. (2004). Haut potentiel intellectuel et développement social. *Psychologie Française*, 49(3), 293-304.
- Mucchielli, A. (2004). Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales. Paris Armand Colin.
- Mueller, C. M., & Dweck, C. S. (1998). Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 33-52.
- Multon, K. D., Brown, S. D., & Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of counseling psychology*, 38(1), 30.
- Nellis, L. M., & Gridley, B. E. (2000). Sociocultural Problem-Solving Skills in Preschoolers of High Intellectual Ability. *Gifted Child Quarterly*, 44(1), 33-44.
- Neuville, S. (2004). *La perception de la valeur des activités d'apprentissage : étude des déterminants et effets* Doctoral dissertation, Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique.

- Nicholls, J. G. (1979). Quality and Equality in Intellectual Development: The Role of Motivation in Education. *American Psychologist*, 34(11), 1071-1084.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91(3), 328-346.
- Nicholls, J. G. (1992). The general and the specific in the development and expression of achievement motivation. In G. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 31-56). Champaign, Illinois: Human Kinetics Publishers.
- Nicholls, J. G., Patashnick, M., & Mettetal, G. (1986). Conceptions of ability and intelligence. *Child development*, 636-645.
- Olszewski-Kubilius, P. M., Kulieke, M. J., & Krasney, N. (1988). Personality dimensions of gifted adolescents: A review of the empirical literature. *Gifted Child Quarterly*, 32(4), 347-352.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- Pajares, F. (1996a). Self-efficacy beliefs and mathematical problem-solving of gifted students. *Contemporary Educational Psychology*, 21(4), 325-344.
- Pajares, F. (1996b). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578.
- Pajares, F., & Kranzler, J. (1995). Self-Efficacy Beliefs and General Mental Ability in Mathematical Problem-Solving. *Contemporary Educational Psychology*, 20(4), 426-443.
- Pajares, F., & Miller, M. D. (1994). Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving: A path analysis. *Journal of Educational Psychology*, 86, 193-193.
- Pajares, F., Miller, M. D., & Johnson, M. J. (1999). Gender differences in writing self-beliefs of elementary school students. *Journal of Educational Psychology*, 91(1), 50.
- Pajares, F., & Valiante, G. (1997). Influence of self-efficacy on elementary students' writing. *The Journal of Educational Research*, 90(6), 353-360.
- Parker, W. D. (2000). Healthy perfectionism in the gifted. *Prufrock Journal*, 11(4), 173-182.
- Parker, W. D., & Mills, C. J. (1996). The incidence of perfectionism in gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 40(4), 194-199.
- Parker, W. D., Portešová, S., & Stumpf, H. (2001). Perfectionism in mathematically gifted and typical Czech students. *Journal for the Education of the Gifted*, 25, 138 – 152.
- Patrick, H., Gentry, M., & Owen, S. V. (2006). Motivation and gifted adolescents. In F. A. Dixon & S. Moon (Eds.), *The handbook of secondary gifted education* (pp. 165-195). Waco, TX: Prufrock Press.
- Pendarvis, E. D. (1990). *The abilities of gifted children* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Pereira-Fradin, M. (2004). La variabilité intra-individuelle chez les enfants à haut potentiel intellectuel. [doi: 10.1016/j.psfr.2004.07.002]. *Psychologie Française*, 49(3), 253-266.
- Pereira-Fradin, M. (2006). les différences individuelles chez les enfants à haut potentiel. In T. Lubart (Ed.), *Enfants exceptionnels: précocité intellectuelle, haut potentiel et talent* (pp. 36-64). Paris: Bréal.

- Pereira-Fradin, M., Caroff, X., & Jacquet, A.-Y. (2010). Le WISC-IV permet-il d'améliorer l'identification des enfants à haut potentiel? *Enfance*, 2010(1), 11-26.
- Pereira-Fradin, M., & Jouffray, C. (2006). Les enfants à haut potentiel et l'école: historique et questions actuelles. *Bulletin de psychologie*(5), 431-437.
- Perleth, C. (2001). Follow-up-Untersuchungen zur Münchner Hochbegabungsstudie[Follow-up studies of the Munich Giftedness Study]. In K. A. Heller (Ed.), *Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter* (2nd ed., pp. 357-446). Göttingen: Hogrefe.
- Perleth, C., & Wilde, A. (2009). Developmental Trajectories of Giftedness in Children. In L. Shavinina (Ed.), *International Handbook on Giftedness* (pp. 319-335): Springer Netherlands.
- Peters, W. A. M., Grager-Loidl, H., & Supplee, P. (2000). Underachievement in gifted and talented students: Theory and practice. In K. A. Heller, F. J. Monks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2nd ed., pp. 609-620). New-York: Elsevier.
- Peterson, J. S., & Colangelo, N. (1996). Gifted achievers and underachievers: A comparison of patterns found in school files. *Journal of Counseling and Development*, 74(4), 399-407.
- Phillips, D. A. (1984). The illusion of incompetence among academically competent children. *Child Development*, 55(6), 2000-2016.
- Phillips, D. A. (1987). Socialization of Perceived Academic Competence among Highly Competent Children. *Child Development*, 58(5), 1308. doi: 10.1111/1467-8624.ep8591254
- Phillips, D. A., & Zimmerman, M. (1990). The developmental course of perceived competence and incompetence among competent children. In R. J. Sternberg & J. J. Kolligian (Eds.), *Competence considered* (pp. 41-66). New Haven, CT Yale University Press.
- Piéron, H. (Ed.) (2005) Vocabulaire de la psychologie (6ième ed.). Paris: PUF.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33.
- Pintrich, P. R., Smith, D., & Garcia, T. (Eds.). (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Ann Arbor. Michigan National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning.
- Pintrich, P. R., & Zusho, A. (2002). The development of academic self-regulation: The role of cognitive and motivational factors. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 249-284). San Diego: Academic Press.
- Pirozzo, R. (1982). Gifted underachievers. *Roeper Review*, 4(4), 18-21.
- Planche, P. (2000). Le fonctionnement et le développement cognitifs de l'enfant intellectuellement précoce. *L'Année psychologique*, 100(3), 503-525.
- Posthuma, D., De Geus, E. J., Baaré, W. F., Pol, H. E. H., Kahn, R. S., & Boomsma, D. I. (2002). The association between brain volume and intelligence is of genetic origin. *Nature neuroscience*, 5(2), 83-84.

- Pourtois, J. P., & Desmet, H. (2007). Epistémologie et instrumentation en sciences humaines. Wavre Mardaga.
- Reed, T. E., & Jensen, A. R. (1992). Conduction velocity in a brain nerve pathway of normal adults correlates with intelligence level. *Intelligence*, 16(3), 259-272.
- Reis, S. M., & McCoach, D. B. (2000). The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go? *Gifted Child Quarterly*, 44(3), 152-170.
- Renzulli, J. S. (1986). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In R. J. Sternberg, Davidson, J. E. (Ed.), *Conceptions of giftedness* (pp. 53-92). New York: Cambridge University Press.
- Renzulli, J. S. (2002). Emerging conceptions of giftedness: Building a bridge to the new century. *Exceptionality*, 10(2), 67-75.
- Renzulli, J. S. (2005). The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Promoting Creative Productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (pp. 246-279): Cambridge University Press.
- Renzulli, J. S., Smith, L. H., White, A. J., Callahan, C. M., Hartman, R. K., & Westberg, K. L. (2002). *Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students. Technical and Administration Manual*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Rimm, S. (1995). *Why bright kids get poor grades and what you can do about it*. New York: Crown Trade Paperbacks.
- Rimm, S. (2002). Peer pressures and social acceptance of gifted students. In M. Neihart, S. Reis, N. Robinson & S. Moon (Eds.), *The Social and Emotional Development of Gifted Children: What Do We Know?* (pp. 13-18). Waco, TX Prufrock Press.
- Rinn, A. N., & Cunningham, L. G. (2008). Using Self-Concept Instruments With High-Ability College Students Reliability and Validity Evidence. *Gifted Child Quarterly*, 52(3), 232-242.
- Robert, P. (1984). Petit Robert 1: Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française, rédaction dirigée par A. Rey et J. Rey-Debove, *Dictionnaires Le Robert*, Paris.
- Roberts, S. M., & Lovett, S. B. (1994). Examining the "F" in gifted: Academically gifted adolescents' physiological and affective responses to scholastic failure. *Journal for the Education of the Gifted*, 17(3), 241-259.
- Rodgers, K. A. (2008). Racial identity, centrality and giftedness: An expectancy-value application of motivation in gifted African American students. *Roeper Review*, 30(2), 111-120.
- Roeper, A. (1996). Reflections from Annemarie. *Roeper Review*, 18(3), 224-225.
- Rogers, K. B. (2001). *Re-Forming Gifted Education: Matching the Program to the Child*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.
- Ross, S. R., & Krukowski, R. A. (2003). The imposter phenomenon and maladaptive personality: type and trait characteristics. *Personality and Individual Differences*, 34(3), 477-484.
- Rousseaux, M., Cabaret, M., Bernati, T., Saj, A., & Kozlowski, O. (2006). Interactions entre attention et fonctions exécutives. In P. Pradat-Diehl, P.

- Azouvi & V. Brun (Eds.), *Fonctions exécutives et rééducation* (pp. 11-20). Paris: Masson.
- Rudasill, K. M., & Callahan, C. M. (2008). Psychometric characteristics of the Harter Self-Perception Profiles for Adolescents and Children for use with gifted populations. *Gifted Child Quarterly*, 52(1), 70-86.
- Sadri, G., & Robertson, I. T. (1993). Self-efficacy and Work-related Behaviour: A Review and Meta-analysis. *Applied Psychology*, 42(2), 139-152.
- Saklofske, D. H., Austin, E. J., Rohr, B. A., & Andrews, J. J. (2007). Personality, emotional intelligence and exercise. *Journal of Health Psychology*, 12(6), 937-948.
- Schiefele, U. (1991). Interest, learning, and motivation. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 299-323.
- Schick, H., & Phillipson, S. N. (2009). Learning motivation and performance excellence in adolescents with high intellectual potential: what really matters? . *High Ability Studies*, 20(1), 15-37.
- Schuler, P. A. (2002). Perfectionism in gifted children and adolescents. In S. R. M. Neihart, N. Robinson, & S. Moon (Ed.), *The social and emotional development of gifted children. What do we know?* (pp. 71-79). Waco, TX: Prufrock Press.
- Schunk, D. H. (1984). Sequential attributional feedback and children's achievement behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 76(6), 1159-1169.
- Schunk, D. H., & Meece, J. L. (2006). Self-efficacy development in adolescence. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 71-96). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 15-31). San Diego: Academic Press.
- Schunk, D. H., & Rice, J. M. (1986). Extended attributional feedback: Sequence effects during remedial reading instruction. *The Journal of Early Adolescence*.
- Shallice, T. (1982). Specific impairments of planning. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. B, Biological Sciences*, 298(1089), 199-209.
- Shavinina, L. V. (1999). The psychological essence of the child prodigy phenomenon: Sensitive periods and cognitive experience. *Gifted Child Quarterly*, 43(1), 25-38.
- Sherry, A. (2006). Discriminant analysis in counseling psychology research. *The Counseling Psychologist*, 34(5), 661-683.
- Shore, B. M., Cornell, D. G., Robinson, A., & Ward, V. S. (1991). *Recommended practices in gifted education: a critical analysis*. New York: Teachers College Press.
- Siaud-Facchin, J. (2002). *L'enfant surdoué, l'aider à grandir, l'aider à réussir*. Paris: Odile Jacob.
- Siegle, D., & Schuler, P. A. (2000). Perfectionism differences in gifted middle school students. *Roeper Review*, 23(1), 39-44.
- Siegel, S. (1988). *Nonparametric statistics for the behavioral sciences* (2nd ed.). New York: Mcgraw-Hill
- Sieroff, É. (2008). L'attention. In F. Eustache, B. Lechevalier & V. F (Eds.), *Traité de neuropsychologie clinique* (pp. 263-293). Bruxelles: De Boeck.

- Silverman, L., & Miller, N. (2009). A Feminine Perspective of Giftedness. In L. Shavinina (Ed.), *International Handbook on Giftedness* (pp. 99-128): Springer Netherlands.
- Silverman, L. K. (1997). The construct of asynchronous development. *Peabody Journal of Education*, 72(3-4), 36-58.
- Slaney, R. B., Rice, K. G., Mobley, M., Trippi, J., & Ashby, J. S. (2001). The Revised Almost Perfect Scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 34(3), 130-145.
- Sonnak, C., & Towell, T. (2001). The impostor phenomenon in British university students: Relationships between self-esteem, mental health, parental rearing style and socioeconomic status. *Personality and Individual Differences*, 31(6), 863-874.
- Speirs-Neumeister, K. L. (2004). Understanding the Relationship between Perfectionism and Achievement Motivation in Gifted College Students. *Gifted Child Quarterly*, 48(3), 219.
- Speirs Neumeister, K. L. (2004). Factors Influencing Development of Perfectionism in Gifted College Students. *Gifted Child Quarterly*, 48(4), 259.
- Speirs Neumeister, K. L., Williams, K. K., & Cross, T. L. (2009). Gifted High-School Students' Perspectives on the Development of Perfectionism. *Roeper Review*, 31(4), 198-206.
- Spence, J. T., Pred, R. S., & Helmreich, R. L. (1989). Achievement strivings, scholastic aptitude, and academic performance: A follow-up to "Impatience versus achievement strivings in the Type A pattern.". *Journal of Applied Psychology*, 74(1), 176.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94.
- Steinmayr, R., & Spinath, B. (2009). The importance of motivation as a predictor of school achievement. *Learning & Individual Differences*, 19(1), 80-90.
- Sternberg, R. J. (1996). The sound of silence: A nation responds to its gifted*. *Roeper Review*, 18(3), 168-172.
- Stoeber, J., & Otto, K. (2006). Positive conceptions of perfectionism: Approaches, evidence, challenges. *Personality and social psychology review*, 10(4), 295-319.
- Stornelli, D., Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2009). Perfectionism, achievement, and affect in children: A comparison of students from gifted, arts, and regular programs. *Canadian Journal of School Psychology*, 24(4), 267-283.
- Suen, H. K., & French, J. L. (2003). A history of the development of psychological and educational Testing. In C. R. Reynolds & R. Kamphaus (Eds.), *Handbook of Psychological and Educational Assessment of Children: Intelligence and Achievement* (pp. 3-23). New York: Guilford.
- Tannenbaum, A. J. (2003). Nature and nurture of giftedness. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed., pp. 45-59). New York: Allyn & Bacon.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal: Chenelières éditions.
- Terrassier, J.-C. (1985). Dyssynchrony – uneven development. In J. Freeman (Ed.), *The psychology of gifted children* (pp. 265-274). New York: John Wiley.

- Teuber, H. L. (1964). The riddle of frontal lobe function in man. In J. M. Warren & K. Akert (Eds.), *The frontal granular cortex and behavior* (pp. 410-441). New York: Mc Graw-Hill.
- Thompson, T., Davis, H., & Davidson, J. (1998). Attributional and affective responses of impostors to academic success and failure outcomes. *Personality and Individual Differences*, 25(2), 381-396.
- Toczek, M.-C., & Souchal, C. (2006). Mieux comprendre l'inégalité des chances. In E. Bourgeois & G. Chapelle (Eds.), *Apprendre et faire apprendre* (pp. 185-196). Paris: puf.
- Tordjman, S. (2005). *Enfants surdoués en difficulté: de l'identification à une prise en charge adaptée*. Rennes: PUR.
- Tuckman, B. W. (1991). The development and concurrent validity of the procrastination scale. *Educational and Psychological Measurement*, 51(2), 473-480.
- Urdan, T., & Midgley, C. (2003). Changes in the perceived classroom goal structure and pattern of adaptive learning during early adolescence. *Contemporary Educational Psychology*, 28(4), 524-551.
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2006). Sources of academic and self-regulatory efficacy beliefs of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 31(2), 125-141. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2005.03.002>
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2008). Self-Efficacy for Self-Regulated Learning A Validation Study. *Educational and Psychological Measurement*, 68(3), 443-463.
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2008). Sources of Self-Efficacy in School: Critical Review of the Literature and Future Directions. [Article]. *Review of Educational Research*, 78(4), 751-796.
- Vaillancourt, M.-È., & Bouffard, T. (2009). Illusion d'incompétence, attitudes dysfonctionnelles et distorsions cognitives chez des élèves du primaire. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 41(3), 151-160.
- Vaivre-Douret, L. (2012). Spécificités développementales du jeune enfant à «hautes potentialités». *ANAE. Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*(119), 445-455.
- Vallerand, R. J., Gagné, F., Senécal, C., & Pelletier, L. G. (1994). A comparison of the school intrinsic motivation and perceived competence of gifted and regular students. *Gifted Child Quarterly*, 38(4), 172-175.
- Van Boxtel, H. W., & Mönks, F. J. (1992). General, social, and academic self-concepts of gifted adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 21(2), 169-186.
- Vandervert, L. R. (2009). Working memory, the cognitive functions of the cerebellum and the child prodigy. *International Handbook on Giftedness*, 295-316.
- Vezeau, C., Bouffard, T., & Tétreault, F. (1997). Impact du type de buts et du sentiment d'auto-efficacité sur l'autorégulation et la performance dans une tâche cognitive. *Journal International de Psychologie*(32), 1-14.
- Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire* (2nd ed.). Bruxelles: De Boeck.
- Villatte, A. (2010). *Spécificités du rapport au savoir chez les lycéens à haut potentiel et "tout-venant". Rôle médiateur des représentations de soi et des*

- représentations du haut potentiel*. Thèse de doctorat non publiée, Université Toulouse le Mirail.
- Vrignaud, P. (2006). La scolarisation des enfants intellectuellement précoces en France: présentation des différentes mesures et de résultats de recherches. *Bulletin de psychologie*(5), 439-449.
- Vrignaud, P. (2007). L'adaptation scolaire des enfants intellectuellement précoces : un effet paradoxal du cognitif sur le conatif ? In A. Florin & P. Vrignaud (Eds.), *Réussir à l'école : les effets des dimensions conatives en éducation* (pp. 85-100). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Vrignaud, P., & Bonora, D. (2000). *Le traitement des surdoués dans les systèmes éducatifs. Rapport rédigé à la demande du ministre de l'éducation nationale* Paris: INetOP.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard Univ. Press.
- Wechsler, D., 2000. *WAIS-III. Échelle d'intelligence de Wechsler pour adultes, Troisième édition*. ECPA, Paris.
- Wechsler, D., 2003. *Wechsler Intelligence Scale for Children-IV*. San Antonio, TX: Psychological Corporation.
- Weinberg, R. S., Gould, D., & Jackson, A. (1979). Expectations and performance: An empirical test of Bandura's self-efficacy theory. *Journal of sport psycholog.*, 1, 320-331.
- Weiner, B. (1974). *Achievement motivation and attribution theory*. Morristown, NJ: General Learning Press.
- Weiner, B. (1986). *An attribution theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.
- Weiner, B. (2005). Motivation from an attribution perspective and the social psychology of perceived competence. *Handbook of competence and motivation*, 73-84.
- White, P. H., Sanbonmatsu, D. M., Croyle, R. T., & Smittipatana, S. (2002). Test of socially motivated underachievement: "Letting up" for others. *Journal of Experimental Social Psychology*, 38(2), 162-169.
- Wigfield, A. (1994). Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. *Educational Psychology Review*, 6(1), 49-78.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental review*, 12(3), 265-310.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68-81.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2002). The Development of Competence Beliefs, Expectancies for Success, and Achievement Values from Childhood through Adolescence. In W. Allan & S. E. Jacquelynne (Eds.), *Development of Achievement Motivation* (pp. 91-120). San Diego: Academic Press.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Mac Iver, D., Reuman, D. A., & Midgley, C. (1991). Transitions during early adolescence: Changes in children's domain-specific self-perceptions and general self-esteem across the transition to junior high school. *Developmental psychology*, 27(4), 552.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., & Pintrich, P. R. (1996). Development between the ages of 11 and 25. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 148-185). New York: Macmillan.

- Wigfield, A., Eccles, J. S., Yoon, K. S., Harold, R. D., Arbreton, A. J., Freedman-Doan, C., & Blumenfeld, P. C. (1997). Change in children's competence beliefs and subjective task values across the elementary school years: A 3-year study. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 451.
- Wingert, H. (1997). *The label "gifted": Parent beliefs, transmission of beliefs and impact on the child*. PhD Thesis. Unpublished, Simon Fraser University. Retrieved from <http://summit.sfu.ca/item/7236>
- Winne, P. H., Woodlands, M. J., & Wong, B. Y. L. (1982). Comparability of self-concept among learning-disabled, normal and gifted students. *Journal of Learning Disabilities*, 15(8), 470-475.
- Winner, E. (1996). *Gifted children: Myths and realities*. New York: Basic Books.
- Wolters, C., & Pintrich, P. R. (1998). Contextual differences in student motivation and self-regulated learning in mathematics, English, and social studies classrooms. *Instructional Science*, 26(1-2), 27-47.
- Wolters, C. A., Yu, S. L., & Pintrich, P. R. (1996). The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and individual differences*, 8(3), 211-238.
- Wong, M. M., & Csikszentmihalyi, M. (1991). Motivation and academic achievement: The effects of personality traits and the duality of experience. *Journal of personality*, 59(3), 539-574.
- Wood, J. V. (1989). Theory and research concerning social comparisons of personal attributes. *Psychological Bulletin*, 106, 231-248.
- Wood, R., & Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *Academy of management Review*, 361-384.
- Zacks, R., & Hasher, L. (1997). Cognitive gerontology and attentional inhibition: A reply to Burke and McDowd. *The Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 52(6), P274-P283.
- Ziegler, A. (2005). The actiotope model of giftedness. In R. Sternberg & J. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (Vol. 2, pp. 411-436): Cambridge University Press New York.
- Ziegler, A., & Perleth, C. (1997). Schafft es Sisyphos, den Stein den Berghinaufzurollen? Eine kritische Bestandsaufnahme der Diagnose- und Fördermöglichkeiten von Begabten in der beruflichen Bildung vor dem Hintergrundes Münchener Begabungs-Prozess-Modells [Will Sisyphus be able to roll the stone up the mountain? A critical examination of the status of diagnosis and promotion of the gifted in occupational education set against the Munich Talent Model]. *Psychologie in Erziehung Und Unterricht*, 44(2), 152-163.
- Ziegler, A., & Phillipson, S. N. (2012). Towards a systemic theory of gifted education. *High Ability Studies*, 23(1), 3-30.
- Zimmerman, B. J. (1998). Academic studing and the development of personal skill: A self-regulatory perspective. *Educational Psychologist*, 33(2-3), 73-86.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70.
- Zimmerman, B. J., & Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31(4), 845-862.

- Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663-676.
- Zimmerman, B. J., & Cleary, T. J. (2006). Adolescents' development of personal agency. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Adolescence and education, Vol. 5: Self-efficacy beliefs of adolescents* (Vol. 5, pp. 45-69). Greenwich, CT: Information Age.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 284.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 51-59.