

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

**ÉTUDE DU FONCTIONNEMENT DES COMPÉTENCES
ÉMOTIONNELLES
DES JEUNES A HAUT POTENTIEL INTELLECTUEL**

PROMOTEUR :
Prof. Jacques Grégoire
CO-PROMOTRICE :
Prof. Evelyne Charlier

**THÈSE PRÉSENTÉE EN VUE DE L'OBTENTION
DU TITRE DE DOCTEUR EN SCIENCES
PSYCHOLOGIQUES ET DE L'ÉDUCATION
PAR SOPHIE BRASSEUR**

Louvain-la-Neuve
Juin 2013

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

**ÉTUDE DU FONCTIONNEMENT DES COMPÉTENCES
ÉMOTIONNELLES
DES JEUNES A HAUT POTENTIEL INTELLECTUEL**

PROMOTEUR :
Prof. Jacques Grégoire
COPROMOTRICE :
Prof. Evelyne Charlier

MEMBRES DU JURY :
Prof. Moïra Mikolajczak
Prof. Olivier Luminet
Prof. Todd Lubart

**THÈSE PRÉSENTÉE EN VUE DE L'OBTENTION
DU TITRE DE DOCTEUR EN SCIENCES
PSYCHOLOGIQUES ET DE L'ÉDUCATION
PAR SOPHIE BRASSEUR**

Louvain-la-Neuve
Juin 2013

***Statistiquement tout s'explique,
émotionnellement tout se complique.***

(Daniel Pennac, Chagrins d'école)

Remerciements

Les mots exprimés ci-dessous, plus qu'un signe de politesse, me viennent du fond du cœur. Au terme de ces 5 années de recherche, il m'est vraiment important de vous exprimer ma gratitude, à vous tous, qui, de près ou de loin, avez permis que ce travail aboutisse.

Commençons par le commencement...merci d'abord à toi, Jean, de m'avoir ouvert les portes d'un département si chaleureux...et de m'avoir donné l'occasion de « cultiver ma perle »...Et puis, merci à vous, Evelyne et Marc, pour votre confiance et spécialement à toi Evelyne d'avoir accepté l'encadrement de cette thèse, un peu à part, au sein du Département.

Merci beaucoup aussi à toi, Jacques, d'avoir cru en ce projet et d'avoir accepté sans hésiter de promouvoir ce travail de thèse. Merci d'avoir porté de l'intérêt à mes recherches tout au long du parcours. Nos rencontres, ta bienveillance, tes précieux conseils, et tes représentations imaginées et au combien didactiques de plusieurs notions statistiques m'auront permis de mener à bien ce travail de thèse.

Moira, je tiens également à te remercier tout particulièrement. Ton enthousiasme, tes propositions de recherches et de collaborations, ta disponibilité, tes feed-back (nombreux et judicieux), ton implication dans le travail et ta rigueur aussi, ont rendu ces années de recherches passionnantes. Puisse cette belle rencontre se poursuivre dans l'avenir par de multiples collaborations et moments d'amitié partagés.

Merci à vous, Messieurs Luminet et Lubart, d'avoir accepté de faire partie du jury de cette thèse et de porter de l'intérêt à ces travaux de recherche.

Merci à toi, Cat, pour nos nombreuses discussions, nos prises de tête, nos virées mémorables lors de notre dernier recueil de données, les moments de formations partagés, tes capacités de synthèse, la finesse et la justesse de tes analyses et aussi pour ton soutien émotionnel ces derniers mois.

Merci à toi, Steph (et à Gaspard de facto) d'avoir passé quelques heures de ta fin de grossesse devant des courbes physiologiques parfois obscures pour m'aider dans l'encodage des données.

Merci encore à tous les participants des études qui ont donné un peu, ou beaucoup de leur temps, en répondant aux questionnaires ou en expérimentant avec nous les dispositifs de formations. Merci également aux différents établissements qui nous ont accueillis dans le cadre de ces recherches.

Merci aux mémorantes et stagiaires : Géraldine, Émilie et Audrey qui ont contribué à ce travail; plus particulièrement merci à toi Audrey pour ton implication lors de l'élaboration de la formation aux compétences émotionnelles.

Merci à Colombine d'avoir animé avec passion les ateliers de relaxation

Merci à la joyeuse équipe qui m'a apporté plusieurs feed-back précieux et constructifs lors de la relecture de différentes parties de cette thèse : Véro, Isa, Momo et tout spécialement merci à toi Rosa, d'avoir consacré une partie de ta convalescence à ces nombreuses heures de relectures.

Merci aux collègues du DET , Sandrine, Séphora, Catherine, Olivier et tous les autres pour leurs encouragements, les discussions , les conseils et les moments de détente à la cuisine.

Merci à Véro, François et Guy-Pierre de nous avoir permis de souffler un peu les mardis! Ces moments ont été bien utiles pour recharger les batteries ou pour rattraper le retard accumulé....

Enfin, merci à vous mes amours, Émile et Marion, d'avoir patiemment attendu que Maman ait fini « son grand travail » et retrouve du temps et de la disponibilité pour jouer et partager votre quotidien...et à toi mon ange d'avoir accepté mes moments de stress et mes sautes d'humeur , d'avoir pris soin de nos enfants et d'avoir fait tourner la maison ces derniers mois, je sais combien cela t'a demandé d'énergie et te suis infiniment reconnaissante de m'avoir permis de terminer ce projet qui m'était cher.

TABLE DES MATIÈRES

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

PARTIE THÉORIQUE.....	25
------------------------------	-----------

CHAPITRE 1 :

HAUT POTENTIEL, DIFFICULTÉS SOCIO-AFFECTIVES ET SCOLARITÉ	27
--	-----------

HAUT POTENTIEL, DIFFICULTÉS SOCIO-AFFECTIVES ET SCOLARITÉ	29
--	-----------

INTRODUCTION.....	29
1. QU'ENTEND-ON AUJOURD'HUI PAR HAUT POTENTIEL ?	29
1.1 <i>Un choix terminologique</i>	29
1.2 <i>L'évolution du concept de « haut potentiel »</i>	31
1.3 <i>Haut potentiel et intelligence</i>	31
1.3.1 Une vision générale de l'intelligence et du haut potentiel.....	31
1.3.2 Les apports des chercheurs proches d'une vision plurielle de l'intelligence	32
1.4 <i>Complexité et développement du haut potentiel</i>	34
2. LA QUESTION DE L'IDENTIFICATION	39
3. HAUT POTENTIEL ET SCOLARITÉ À L'ADOLESCENCE	41
4. HAUT POTENTIEL ET COMPÉTENCES SOCIO-AFFECTIVES	44
4.1 <i>Un profil affectif type ?</i>	45
4.2 <i>Quelques traits fréquemment présentés sur le plan affectif</i>	45
4.3 <i>L'intégration et le développement social</i>	47
5. CONCLUSION	49

CHAPITRE 2 :

ÉMOTIONS, COMPÉTENCES ÉMOTIONNELLES ET APPRENTISSAGE	51
---	-----------

ÉMOTIONS, COMPÉTENCES ÉMOTIONNELLES ET APPRENTISSAGE	53
---	-----------

INTRODUCTION.....	53
1. QU'EST-CE QU'UNE ÉMOTION ?.....	53
1.1 <i>L'évaluation (cognitive) de l'élément déclencheur</i>	54
1.2 <i>Les réactions motrices qui accompagnent l'expression de l'émotion</i>	56
1.3 <i>Les modifications physiologiques</i>	57
1.4 <i>Les tendances à l'action</i>	58
1.5 <i>Le ressenti, sentiment plus ou moins conscient qui va ressortir de l'épisode émotionnel</i>	59
2. LES FONCTIONS DES ÉMOTIONS.....	59
2.1 <i>L'émotion, source d'information</i>	59
2.2 <i>L'émotion, facilitateur d'action</i>	59
2.3 <i>L'émotion, support à la décision</i>	60

2.4	<i>L'émotion, indicateur des intentions d'autrui et facilitateur des interactions sociales</i>	60
3.	L'IMPACT DES ÉMOTIONS ET DES ÉTATS AFFECTIFS SUR LE FONCTIONNEMENT COGNITIF	61
3.1	<i>Émotions et traitement de l'information</i>	61
3.2	<i>Émotions et attention</i>	61
3.3	<i>Émotions et mémoire</i>	61
3.4	<i>Émotions et créativité</i>	62
4.	DES ÉMOTIONS AUX COMPÉTENCES ÉMOTIONNELLES	64
4.1	<i>La notion de compétences émotionnelles</i>	64
4.1.1	<i>De l'intelligence émotionnelle à la notion de compétences émotionnelles, bref historique</i>	67
4.1.2	<i>Définition et description des compétences émotionnelles</i>	68
		74
4.2	<i>L'importance des compétences émotionnelles</i>	78
4.3	<i>Les compétences émotionnelles, un processus en développement</i>	78
4.4	<i>Émotions, compétences émotionnelles et apprentissage</i>	80
4.4.1	<i>Émotions et apprentissage</i>	80
4.4.2	<i>Compétences émotionnelles et réussite académique</i>	82
	CONCLUSION	83
 CHAPITRE 3 :		
	COMPÉTENCES ÉMOTIONNELLES ET HAUT POTENTIEL	87
 CHAPITRE 3 : COMPÉTENCES ÉMOTIONNELLES ET HAUT POTENTIEL89		
	INTRODUCTION	89
1.	LES ÉTUDES PORTANT SUR LES COMPÉTENCES ÉMOTIONNELLES DES JEUNES À HAUT POTENTIEL	90
2.	LA RÉGULATION ÉMOTIONNELLE EST-ELLE SPÉCIFIQUE CHEZ LES JEUNES À HAUTS POTENTIELS ?	91
2.1	<i>La régulation par la réévaluation cognitive de la situation</i>	92
2.2	<i>La régulation par l'évitement des émotions</i>	95
2.3	<i>L'évitement physique des situations émotionnelles</i>	95
2.4	<i>L'évitement mental des émotions</i>	96
2.5	<i>Un cas particulier de régulation émotionnelle : la gestion de l'assynchronie liée au haut potentiel</i>	96
2.6	<i>Un modèle pour prédire les difficultés émotionnelles chez les personnes à haut(s) potentiel(s)</i>	98
	CONCLUSION	99
	CONCLUSION DE LA PARTIE THÉORIQUE	101
 PARTIE EMPIRIQUE107		
 INTRODUCTION DE LA PARTIE EMPIRIQUE109		
	<i>Les études exploratoires</i>	111

Les études expérimentales	112
---------------------------------	-----

CHAPITRE 1 :

L'INTELLIGENCE ÉMOTIONNELLE – TRAIT CHEZ LES ADOLESCENTS À HAUT POTENTIEL : SPÉCIFICITÉS ET LIENS AVEC LA RÉUSSITE SCOLAIRE ET LES COMPÉTENCES SOCIALES115

INTRODUCTION.....	119
QUESTION DE RECHERCHE	120
L'INTELLIGENCE ÉMOTIONNELLE	121
ÉTUDE DE L'INTELLIGENCE ÉMOTIONNELLE DANS LA POPULATION SPÉCIFIQUE DES JEUNES À HAUTS POTENTIELS	122
MÉTHODE	124
Participants	124
Mesures	125
RÉSULTATS	126
L'intelligence émotionnelle trait.....	126
Les liens entre la réussite académique, les compétences sociales et l'intelligence émotionnelle	126
La réussite académique.....	126
Les compétences sociales	131
DISCUSSION	131
CONCLUSIONS ET PERSPECTIVES DE RECHERCHE	133

CHAPITRE 2

LES COMPÉTENCES ÉMOTIONNELLES CHEZ LES JEUNES A HAUT POTENTIEL : SPECIFICITÉS, SIMILARITÉS ET LIENS AVEC LA RÉUSSITE SCOLAIRE.....135

INTRODUCTION ET OBJET DE L'ÉTUDE.....	139
MÉTHODE	140
Participants	140
Procédure.....	141
Mesures	141
Les compétences émotionnelles.....	141
Les compétences sociales et relationnelles	142
Propension au ressenti d'émotions positives et négatives.....	143
La réussite scolaire	143
Le profil intellectuel	143
RÉSULTATS	144
La fiabilité des mesures utilisées	144
Les compétences émotionnelles.....	144
Les compétences sociales	149
Les liens entre les compétences émotionnelles et les ressentis positifs et négatifs	149
L'influence du profil cognitif sur les scores au PCE chez les JHP	150
DISCUSSION	150
Les compétences émotionnelles.....	150
Les liens avec la réussite scolaire	153
Les liens avec l'intégration sociale.....	154

Les liens avec le profil cognitif.....	155
Les différences observées au niveau des analyses de fiabilité	155
CONCLUSION, LIMITES ET PERSPECTIVES.....	156
TABLEAUX	158

CHAPITRE 3

HAUT POTENTIEL, RÉACTIVITÉ ÉMOTIONNELLE ET INTENSITÉ AFFECTIVE.....163

INTRODUCTION.....	167
Réactivité émotionnelle et intensité affective	167
Haut potentiel et intensité affective	168
Objet de l'étude	169
MÉTHODE	170
Participants	170
Procédure.....	171
Stimuli émotionnels.....	172
Mesures	174
Test des matrices de Raven.....	174
Mesure du ressenti émotionnel	175
Mesures des réponses physiologiques	175
Utilisation des données physiologiques au sein de l'article.....	175
RÉSULTATS	176
Réactions physiologiques face aux stimuli émotionnels.....	176
Variation des réponses dans le temps (facteur intra-sujet).....	176
Variation des réponses au niveau du type de jeunes et du sexe (facteur inter-sujet).....	179
Réactions ressenties face aux stimuli émotionnels	180
Concordance du ressenti avec l'émotion cible de l'extrait.....	180
Différences en fonction du type de jeunes	181
Différences en fonction du sexe.....	181
DISCUSSION	181
TABLEAUX	186

CHAPITRE 4

AUGMENTER LES COMPÉTENCES ÉMOTIONNELLES DES ADOLESCENTS : UNE EXPÉRIENCE AUPRÈS D'ADOLESCENTS À HAUT POTENTIEL EN DIFFICULTÉS SCOLAIRES.....195

INTRODUCTION.....	199
OBJET DE L'ÉTUDE	200
MÉTHODE	201
Participants	201
Formation aux compétences émotionnelles	202
Groupe contrôle	204
Ateliers de relaxation.....	204
Mesures	205
Les compétences émotionnelles.....	205
La régulation des émotions.....	206
L'acceptation des émotions	207
Propension au ressenti d'émotions positives et négatives.....	207
La réussite scolaire	207

RÉSULTATS	207
Les résultats avant et après l'intervention.....	208
Les compétences émotionnelles.....	208
La régulation des émotions.....	208
L'acceptation des émotions	210
La propension aux ressentis positifs et négatifs.....	210
Les effets à long terme.....	210
Les compétences émotionnelles.....	210
La régulation des émotions.....	210
L'acceptation des émotions	211
La propension aux ressentis positifs et négatifs.....	211
Les effets de la formation sur la réussite scolaire	211
DISCUSSION	212
TABLEAUX	217
ANNEXE	224

CHAPITRE 5

THE PROFILE OF EMOTIONAL COMPETENCE (PEC): DEVELOPMENT AND VALIDATION OF A SELF-REPORTED MEASURE THAT FITS DIMENSIONS OF EMOTIONAL COMPETENCE THEORY.227

INTRODUCTION.....	229
METHODS.....	233
Participants	233
Procedure.....	234
Measures.....	235
RESULTS.....	237
Questionnaire's Factorial Structure	237
Internal consistency	237
Correlations between subscales, factors scores and total score.....	238
Means and SD's (Norms)	238
Relationship with demographic variables	238
Convergent validity	239
Concurrent validity	239
Divergent Validity with general cognitive ability.....	240
DISCUSSION	240
Acknowledgements	242
TABLES	243

DISCUSSION GÉNÉRALE249

PARCOURS THÉORIQUE ET CADRE DE LA RECHERCHE.....	249
SYNTHÈSE ET DISCUSSION DES PRINCIPAUX RÉSULTATS	251
Les compétences émotionnelles.....	252
Le cas particulier des filles	256
L'influence du profil intellectuel	256
Les dispositions innées	258
Les influences de l'environnement	262
L'influence des spécificités cognitives sur le traitement émotionnel.....	263
Les liens avec la réussite scolaire	265

Les liens des CE avec l'intégration sociale et scolaire.....	268
CONCLUSIONS, PERSPECTIVES DE RECHERCHE ET IMPLICATIONS PRATIQUES	269
Conclusions et pistes de recherche	269
Les implications pratiques	271
BIBLIOGRAPHIE GENERALE.....	273

Introduction générale

La question du haut potentiel interroge, fascine ou provoque la jalousie, c'est selon, mais elle ne laisse généralement pas indifférent. Au fil du temps, elle a suscité des mythes, des représentations qui ont influencé les recherches, l'accueil et l'éducation de ces personnes hors des normes. Aujourd'hui encore, les représentations véhiculées autour du haut potentiel sont légion, ainsi qu'en témoigne le titre du livre de Miller : *Surdoué : mythes et réalités*.

Ces dernières années, les médias se sont emparés de cette thématique, les émissions et les débats télévisés se sont multipliés dressant un portrait souvent stéréotypé et parfois alarmiste de cette population, en faisant presque un phénomène de mode. Dès lors, les demandes ou interpellations auprès des professionnels (psychologues, psychiatres, médecins ou enseignants) se sont multipliées, les laissant parfois sceptiques et souvent dépourvus. Il est vrai qu'en comparaison de la littérature clinique, qui abonde ces dernières années, peu de recherches empiriques existent sur ce thème. Ce manque de recherche laisse la place à un certain flou ou à des interprétations parfois abusives de l'influence du haut potentiel sur la vie ou le comportement des personnes concernées. Dès lors, loin d'une préoccupation élitiste, l'étude rigoureuse de l'influence (ou de l'absence d'influence) du haut potentiel sur différents domaines de la vie nous semble importante. Ce afin de pouvoir à la fois aider au mieux les personnes concernées se trouvant en situation difficile, d'adapter au besoin les interventions des professionnels qui sont amenés à travailler avec eux, mais aussi de nuancer les propos fréquemment tenus autour de cette thématique. En effet, il nous semble abusif de penser que la présence d'un haut potentiel (de quelque forme que ce soit ; intellectuel, créatif, sportif ou encore émotionnel) puisse déterminer à lui seul le fonctionnement d'un individu. Toutefois, penser que présenter un fonctionnement particulier au niveau cognitif n'a aucun retentissement sur la vie des individus nous semble tout aussi absurde. Le but de ce travail est donc, dans une démarche scientifique, d'amener des éléments de compréhension valides et nuancés.

Par ailleurs, durant la dernière décennie, les représentations autour de la scolarité des jeunes à haut(s) potentiel(s) a connu un virage à 180 degrés, partant du « surdoué » à qui tout réussit pour arriver à celle du jeune à haut potentiel en souffrance dans un système scolaire lui étant inadapté. Ayant durant 10 ans accompagné des jeunes à haut(s) potentiel(s) dans le cadre d'une recherche inter universitaire, nous avons été marquée par plusieurs d'entre eux, présentant effectivement une expérience scolaire douloureuse. Néanmoins, durant cette période, nous avons croisé autant de jeunes qui fonctionnaient bien scolairement, et ce malgré un cadre similaire. Ce constat nous a dès lors progressivement poussée à chercher ce qui, au niveau interne, pouvait faire la différence.

Étant cliniquement interpellée par le fonctionnement émotionnel de ces jeunes, et prenant conscience du peu de recherche investiguant les liens entre celui-ci et la réussite scolaire au sein de cette population, nous avons pensé qu'il serait utile de mettre en place des études méthodologiquement solides afin de tester cette hypothèse.

Le travail présenté ici poursuit donc un double objectif. Étudiant l'influence mutuelle des dimensions émotionnelles et des spécificités cognitives présentes au sein de cette population, il tente de clarifier, nuancer et comprendre les mécanismes sous-jacents aux difficultés qui peuvent être rencontrées par certaines personnes à haut(s) potentiel(s) à ce niveau.

Par ailleurs, prenant pour références les modèles développementaux du haut(s) potentiel(s) (e.g. Gagné, 2009; Heller, Perleth & Lim, 2005), il cherche à investiguer les dimensions internes qui peuvent influencer l'actualisation (ou plutôt la non actualisation ici) du potentiel au sein de cette population. Celle-ci est matérialisée au sein de nos travaux par la question de l'échec et de l'intégration scolaire (et donc aussi sociale). Nous souhaitons envisager l'impact des émotions à ce niveau, mais ce concept étant large et complexe, il était nécessaire de trouver un référent théorique à la fois transversal et opérationnalisable, ce que nous avons trouvé dans le concept des compétences émotionnelles. Ce concept aux différences dans la manière dont les individus identifient, expriment, comprennent, utilisent et régulent leurs émotions et celles d'autrui » (Mikolajczak, 2009b, p.7).

Afin d'atteindre ces deux objectifs, ce manuscrit se compose de deux parties.

La partie théorique compte trois chapitres. Le premier apporte un éclairage sur l'évolution du concept du haut potentiel au cours du siècle. Il retrace cette évolution en prenant appui sur les travaux réalisés autour de la notion d'intelligence qui lui est intimement liée. Il présente également les modèles développementaux du haut potentiel, référents théoriques sous-tendant les études menées dans la partie empirique. Il nuance les propos fréquemment tenus au niveau du fonctionnement affectif au sein de cette population en présentant les résultats des recherches menées sur ce thème. Enfin, il résume les recherches ayant été menées pour mieux comprendre le phénomène de la sous-réalisation et de l'échec scolaire au sein de cette population. Le second chapitre reprend les éléments clés nécessaires à la compréhension de la notion d'émotion et de compétences émotionnelles. Il envisage également l'influence de ceux-ci sur différents processus cognitifs (attention, raisonnement, mémoire, créativité) et plus largement sur l'apprentissage et la réussite scolaire. Les bases conceptuelles ayant été posées, le troisième chapitre envisage plus spécifiquement le fonctionnement des jeunes à haut(s) potentiel(s) au niveau des compétences émotionnelles, et de ses liens avec la réussite scolaire dans cette population. Il discute les résultats des études menées jusqu'ici.

La partie théorique est clôturée par une conclusion et par une schématisation des différentes connaissances (ou absence de connaissances) disponibles à l'heure actuelle. Celle-ci nous permettra de mettre en évidence une série de questions en suspens ou d'hypothèses qui seront abordées au travers des différentes études de la partie empirique.

La partie empirique présente 5 études menées au cours de cette thèse. La première et la seconde sont exploratoires et poursuivent les mêmes objectifs : mieux comprendre le fonctionnement des jeunes à haut(s) potentiel(s) au niveau des compétences émotionnelles et explorer leurs liens avec la réussite académique et l'intégration sociale. Ce qui

différencie ces deux études est l'outil utilisé pour l'évaluation des compétences émotionnelles. En effet, entre ces deux études, nous avons créé et validé un outil permettant de mieux rendre compte du fonctionnement des CE à un niveau différencié.

Le chapitre 3 présente une étude réalisée en laboratoire. Celle-ci évalue différents paramètres physiologiques et les ressentis de 30 jeunes lors du visionnage de séquences vidéo à caractère émotionnel. Cette étude a été réalisée afin de mieux comprendre si ces jeunes diffèrent au niveau de la réactivité émotionnelle initiale. Elle permet dès lors de mettre en examen certaines dimensions de l'hypersensibilité (ou de l'intensité affective) qui est fréquemment présentée comme une caractéristique associée au haut potentiel intellectuel, ce, tant par les personnes à haut potentiel elles-mêmes que par les cliniciens.

Le chapitre 4 présente le développement et les résultats d'une formation aux compétences émotionnelles menée auprès de jeunes à haut potentiel intellectuel en échec scolaire.

Enfin, le chapitre 5 présente le développement et la validation d'un nouvel outil d'évaluation des compétences émotionnelles : le Profil de compétences émotionnelles. Ce chapitre est un peu à part dans le cadre de cette thèse. En effet, il présente la validation d'un nouvel outil n'étant pas destiné exclusivement à la population des personnes présentant un haut potentiel. Toutefois, développer cet outil était une étape importante dans nos travaux de recherche. En effet, plusieurs instruments valides sont disponibles pour l'évaluation des compétences émotionnelles. Néanmoins, aucun jusqu'alors ne permettait de distinguer le fonctionnement de chacune des compétences pour soi et pour autrui. Or, dans le cadre de nos recherches, l'objectif est bien d'observer le fonctionnement et l'influence de chacune d'entre elles de façon différenciée. En ce, les recherches menées prennent un point de vue compréhensif et se distinguent de la majorité des recherches qui prennent en compte le niveau global des compétences émotionnelles et étudient son influence sur différentes sphères de la vie. Ces recherches sont très intéressantes mais, dans le cadre de la population qui nous occupe et dans une perspective clinique, c'est l'étude plus précise de chacune des compétences qui nous semblait la plus pertinente. L'article de validation de l'outil développé est placé à cet endroit afin de permettre une meilleure cohérence entre les deux études exploratoires. Néanmoins, nous conseillons au lecteur intéressé par les fondements ou les propriétés méthodologiques de ce questionnaire, de lire cette étude avant l'étude présentée au chapitre 2.

A l'issue de cette seconde partie, une discussion générale reprendra l'essentiel des résultats des différentes recherches et les articulera autour des différentes questions posées au départ de ce travail. Différentes discussions théoriques tenteront également d'alimenter la réflexion quant aux 2 objectifs poursuivis par cette recherche : mieux comprendre le fonctionnement émotionnel de ces jeunes et investiguer ses liens avec la réussite scolaire.

Partie théorique

CHAPITRE 1 :

HAUT POTENTIEL, DIFFICULTÉS SOCIO- AFFECTIVES ET SCOLARITÉ

HAUT POTENTIEL, DIFFICULTÉS SOCIO-AFFECTIVES ET SCOLARITÉ

Introduction

Il semble indispensable au départ de ce travail de cerner plus avant ce que l'on entend par « haut potentiel », ce que recouvre réellement ce vocable. Un petit détour historique nous permettra de voir comment a été abordé ce concept dans les dernières années pour aboutir aux modèles développementaux du haut potentiel qui nous semblent centraux dans cette étude. Ces bases, une fois posées, nous permettront d'aborder la question de l'identification et les difficultés qui en découlent dans le cadre de la recherche. Nous nous attarderons également sur la variabilité intra et interindividuelle qui existe au sein de cette population.

Le haut potentiel ne détermine pas à lui seul le développement d'un individu, toutefois il en fait partie intégrante et peut induire différentes spécificités. Sans vouloir être exhaustif, nous nous arrêterons sur certaines d'entre elles qui sont à prendre en compte dans le cadre de la présente recherche. Cette dernière ciblant plus particulièrement la population adolescente en contexte scolaire, nous creuserons principalement ces deux aspects.

Durant le 20ème siècle, de multiples auteurs se sont intéressés à la personnalité des personnes présentant un haut potentiel ainsi qu'à l'étude de leur fonctionnement psychologique. Plusieurs auteurs se sont également essayés à un modèle phénotypique de cette population sans toutefois y parvenir jusqu'à aujourd'hui. Dans ce cadre, plusieurs études ont décrit ces personnes comme « folles, psychologiquement et émotionnellement fragiles » ou, au contraire, particulièrement matures, présentant une structure de personnalité propre etc. Nous nous interrogerons un moment sur leurs conclusions, la fiabilité de celles-ci et dresserons un portrait de ce qui semble faire un consensus à ce niveau compte tenu des dernières recherches dans le domaine. Le développement émotionnel de cette population, qui constitue le cœur de notre recherche, fera l'objet d'un chapitre en soi à la fin de la partie théorique..

1. Qu'entend-on aujourd'hui par haut potentiel ?

1.1 Un choix terminologique

Il existe de multiples vocables pour désigner les personnes à haut(s) potentiel(s). Le terme de « surdoué », équivalent de « gifted » en anglais a longtemps été utilisé. Il l'est d'ailleurs encore fréquemment dans les médias ou auprès du grand public. Ce terme renvoie à la notion de don, longtemps associée au don divin. Une fois la

société laïcisée, elle a logiquement transformé ce don en un état de fait transmis génétiquement (Feldhusen, 2005) ou en une qualité que l'on recevrait sans avoir rien fait pour l'acquérir (Leurquin, 1996). Ce terme implique d'emblée un positionnement, une vision innéiste ou déterminée génétiquement du haut potentiel et, par là même, de l'intelligence qui n'est pas sans conséquences. Les modèles actuels du haut potentiel (Gagné, Heller), tout comme l'ensemble des recherches sur le développement de l'intelligence et sur les facteurs environnementaux qui l'influencent, relativisent cette vision innéiste, voire la rendent difficilement acceptable (Cellier, 2007). C'est pourquoi, au sein de la recherche francophone, on préfère le terme de haut potentiel (Courtinat, 2008; Grégoire, 2009a; Lautrey, 2004; Rapport de recherche interuniversitaire, 2004) qui se veut plus neutre. En effet, il ne présage pas de l'origine de ce potentiel.

Ce terme met en avant la notion de « potentiel » et s'ancre, de ce fait, dans une vision développementale. En effet, il « met en exergue la différence entre une aptitude ou une capacité pouvant être mise en œuvre si la situation s'y prête et une performance qui est la concrétisation d'une aptitude dans la réalisation d'une activité » (Lubart, 2006, p 13). Il permet donc d'envisager ce potentiel comme une série de dispositions intellectuelles, physiques ou créatrices exceptionnelles qui pourront ou non s'actualiser sous la forme d'un talent dans un domaine particulier : par exemple en mathématique, en musique, en sport ou au travers de qualités de leadership. Ce terme décrit donc une capacité sans présumer de sa réalisation effective, et par ailleurs sans prendre position sur les origines de ce potentiel (environnementale, génétique ou les deux) ni sur sa stabilité ou son évolution (Lubart, 2006).

En cela, il se rapproche de la notion de « précocité intellectuelle » mais s'en différencie en mettant en évidence l'exceptionnalité de certaines capacités en dehors du fait qu'elles apparaissent précocement.

L'expression reste néanmoins critiquable. Notamment, le fait qu'elle comporte le terme « haut » pourrait impliquer une représentation d'une échelle de valeurs des capacités allant du bas vers le haut, induisant ainsi l'idée de supériorité ou une forme de classement entre les individus. Or, l'idée est bien de parler d'une spécificité de fonctionnement et non d'un « avantage ».

Néanmoins, le choix de « haut potentiel », par ce qu'il implique de « non encore acquis », de vision ouverte et globale du développement de l'individu est vraisemblablement, l'expression qui convient le mieux à cette recherche. Il est à noter que ces termes sont aussi utilisés au pluriel lorsqu'il s'agit de qualifier les personnes à haut(s) potentiel(s) elles-mêmes.

Afin d'alléger la lecture de ce travail, l'expression haut potentiel pourra être remplacée par les initiales « HP ». L'expression jeunes à haut(s) potentiel(s) pourra être utilisée avec des (s) entre parenthèses signifiant pour nous qu'il est possible

qu'un jeune possède plus d'un potentiel, néanmoins elle sera utilisée au singulier lorsqu'il sera question des jeunes à haut potentiel intellectuel, comme c'est le cas lors de la partie empirique. Cette expression pourra être remplacée par les initiales « JHP ». Cette facilitation ne signifie en rien que nous considérons ce vocable comme une « étiquette » quelconque. Il nous paraît également opportun de signaler que s'il est important de dénommer notre population cible par un terme commun, cela ne vise en rien à réduire l'entièreté de leur personne et la richesse de leur personnalité à cette caractéristique commune.

1.2 L'évolution du concept de « haut potentiel »

« Entre convoitise, admiration et rejet, la représentation du sujet à haut potentiel est associée à un dépassement de la norme. On comprend alors pourquoi la problématique du haut potentiel représente encore de nos jours une question de recherche fortement idéologisée. ». (Cellier, 2007).

L'intérêt pour les personnes présentant une intelligence ou un don hors du commun n'est pas neuf. Si l'on remonte au cours des siècles, elles ont véritablement toujours fasciné. Au Moyen Age, on pensait qu'il était bon qu'elles cultivent la spiritualité ; à la Renaissance, elles étaient prises en charge par des maîtres dès leur plus jeune âge afin de soutenir l'éclosion de leur talent artistique. De même au 19ème siècle, ces jeunes bénéficiaient d'une admiration sans borne, eux qui étaient pourvus d'un don divin. Par ailleurs, ils furent à d'autres moments décriés, notamment au 18ème où Rousseau et ses préceptes éducatifs voyaient d'un mauvais œil ces enfants dotés d'une intelligence particulière qui ne pouvaient, selon lui, coexister avec leur jeune âge.

1.3 Haut potentiel et intelligence

1.3.1 Une vision générale de l'intelligence et du haut potentiel

Chez les partisans d'une conception générale de l'intelligence (dont descendent en droite ligne les épreuves de QI, telles que les échelles de Wechsler), les recherches psychométriques ont mis en évidence l'existence de différents profils chez les JHP. En effet, ces échelles appuyant leur construction à l'heure actuelle sur les travaux d'auteurs comme Carroll (1993), sont constituées d'épreuves multiples et les JHP n'y obtiennent pas forcément des résultats homogènes (Grégoire, 2009b). A titre d'exemple, il arrive fréquemment que les JHP obtiennent d'excellentes performances aux épreuves qui mettent en jeu les compétences de conceptualisation verbale, alors que leurs performances dans les épreuves qui font intervenir la production motrice se situent dans la norme. Dès lors, bien que les épreuves de QI soient encore largement utilisées lors de l'identification du haut potentiel, on sait que, plus que le résultat global, c'est surtout le profil obtenu qui sera informatif. De

plus, chez les sujets à haut(s) potentiel(s), plus encore que dans la population générale, il existe une grande hétérogénéité dans les résultats tant au niveau interindividuel qu'intra-individuel (Peirera-Fradin, 2004a). A titre d'exemple, Silver et Clampit (1990, in Peirera-Fradin, 2004b) ont étudié les résultats, à la WISC-R, de 2200 enfants à haut(s) potentiel(s) et ont comparé la fréquence des différences significatives au niveau des différentes notes de QI. Leurs résultats mettent en évidence que des écarts significatifs sont 4 fois plus fréquents chez les enfants ayant un QI supérieur à 130. Au vu de la structure de la WISC-IV¹, qui présente non plus deux, mais 4 indices, on peut penser que cette variabilité ne peut être que plus marquée.

D'autres auteurs proposent d'envisager une typologie des JHP selon leur style cognitif. C'est le cas de Meeker (1979) qui propose de différencier le profil des jeunes en fonction de leur type de raisonnement privilégié : convergent ou divergent. En effet, selon elle, les tests intellectuels sont constitués d'épreuves qui favorisent le raisonnement convergent. Il est donc important de tenir compte de cette information pour pouvoir en relativiser les résultats.

Sur base de ces différentes recherches, tant liées au développement psychométrique qu'à l'étude du fonctionnement intellectuel de cette population spécifique, l'idée d'un profil type de sujet surdoué sur le plan cognitif a progressivement été abandonnée. Toutefois, les JHP partagent des caractéristiques communes sur le plan du fonctionnement cérébral, par exemple, une transmission de l'information plus rapide ou encore une plasticité cérébrale accrue et perdurant généralement plus longtemps que chez les jeunes enfants tout venant (e.g. : Duyme, 2003 ; Grubar, 1997 ; Planche, 2005 ; Vaivre-Douret, 2004). Les soubassements des habiletés cognitives présentent donc des caractéristiques communes, mais la manière dont ils pourront être développés et mesurés au travers des tests psychométriques donnera lieu à des profils extrêmement variés. Il faut donc garder à l'esprit que même si, à l'exception de certains JHP sous-réalisateurs, un QI élevé dans un ou plusieurs indices cognitifs évalués par les échelles d'intelligence constitue une caractéristique commune et fiable à cette population, d'importantes différences tant quantitatives que qualitatives existent d'un enfant à l'autre et doivent être prises en compte (Peirera-Fradin, 2004b).

1.3.2 Les apports des chercheurs proches d'une vision plurielle de l'intelligence

Au cours du 20ème siècle, certains auteurs comme Thurstone (1931), Gardner (1996) ou encore Sternberg (1997) vont proposer une autre vision de l'intelligence. En effet, pour eux, dès lors qu'un individu peut posséder des aptitudes différentes selon les domaines envisagés, ces différences ne peuvent être amalgamées dans une

¹ La WISC-IV, version la plus récente des échelles de Weschler pour les enfants en âge scolaire, est reconnue comme l'outil le plus largement utilisé en Europe pour l'identification du haut potentiel intellectuel (Peirera-Fradin, 2004b)

compétence générale. Ils postulent donc que l'intelligence ne peut être perçue comme unitaire et prennent appui sur les différences individuelles pour construire leurs modèles (Peirera-Fradin, 2004a).

Ainsi Gardner (1996, 2004) proposera un modèle qui distingue 8 formes d'intelligence :

- (1) L'intelligence linguistique qui traduit la capacité d'utiliser efficacement les mots, oralement ou par écrit.
- (2) L'intelligence logico-mathématique qui relève de la capacité à utiliser efficacement les nombres mais aussi de la capacité à percevoir les relations logiques et les régularités dans des ensembles abstraits ou physiques.
- (3) L'intelligence visuo-spatiale ou la capacité de visualiser, de créer et transformer mentalement des informations spatiales. Cette intelligence fait donc également appel à une sensibilité particulière aux formes et aux couleurs.
- (4) L'intelligence musicale ou la capacité à percevoir, distinguer, créer, transformer ou exprimer des formes rythmiques ou musicales.
- (5) L'intelligence kinesthésique ou la capacité d'utiliser efficacement son corps pour produire des objets, réaliser des tâches qui demandent de la dextérité et de la coordination, et exprimer des idées.
- (6) L'intelligence naturaliste ou la capacité à explorer, observer, apprécier et organiser l'environnement et le monde.
- (7) L'intelligence interpersonnelle ou la capacité de distinguer les intentions, les sentiments et les humeurs d'autrui et d'utiliser ces informations de manière adéquate.
- (8) L'intelligence intrapersonnelle ou la capacité de se comprendre soi-même et de s'adapter en fonction de cette connaissance.

Sternberg (1997), quant à lui, proposera un modèle triarchique de l'intelligence qui repose sur trois grands aspects :

- (1) un aspect interne qui renvoie aux processus cognitifs impliqués dans la résolution de problèmes ou l'acquisition de savoirs;
- (2) un aspect externe ou contextuel;
- (3) un aspect expérientiel.

Ces trois aspects qui fonctionnent en relation donnent lieu à 3 formes d'intelligence différentes : l'intelligence analytique (utilisée dans l'analyse et la résolution de problèmes abstraits), l'intelligence pratique (qui permet de résoudre des problèmes dans la vie quotidienne) et l'intelligence créative ou synthétique (qui permet de créer des solutions originales pour faire face à des situations nouvelles).

Sternberg insiste également dans ses travaux sur l'importance de l'aspect contextuel ou environnemental. En effet, selon leur situation géographique ou la culture dans laquelle ils évoluent, différents individus mettant en œuvre une action identique pourront poursuivre des buts distincts. Le fait que leur conduite soit jugée

intelligente ou non dépendra alors des codes culturels et des valeurs de l'endroit où ils se trouvent. (Lautrey, 2004b).

Enfin, Sternberg met en évidence le rôle essentiel de l'expérience de l'individu. En effet, pour lui, il est nécessaire de distinguer les situations nouvelles de celles qui sont en cours d'automatisation. Il considère que c'est tant la capacité de s'adapter à une nouvelle situation que celle d'automatiser des actions qui détermineront le niveau d'intelligence d'un individu (Courtinat, 2008).

Les recherches de Gardner et Sternberg sur l'intelligence les amèneront à s'intéresser également au haut potentiel. En étroite correspondance avec leurs modèles d'intelligence respectifs, ces auteurs proposent des modèles du haut potentiel qui viendront élargir les conceptions en vigueur jusqu'alors.

Gardner (1996), propose de distinguer 8 formes de haut potentiel correspondant aux 8 intelligences de son modèle. Au-delà des intelligences plus reconnues comme l'intelligence linguistique ou logico-mathématique, il définit également le haut potentiel musical, spatial, kinesthésique ou encore naturaliste. Il sera également le premier à parler du haut potentiel dans le domaine émotionnel.

Le modèle de Gardner rencontre un succès certain auprès des spécialistes du haut potentiel (Peirera-Fradin 2004b), probablement parce qu'il permet de rendre compte de la multiplicité des profils de performances élevées qui peuvent être rencontrés au sein de cette population.

Assez logiquement, Sternberg (1997) propose un élargissement du concept en définissant trois types de haut potentiel :

- (1) le haut potentiel analytique, se caractérisant par des capacités de pensée analytique et déductive exceptionnelles ;
- (2) le haut potentiel synthétique : se caractérisant par une pensée divergente, originale et intuitive de haut niveau ;
- (3) le haut potentiel pratique, se caractérisant par des capacités hors norme à faire face aux situations pragmatiques de la vie quotidienne.

Sternberg (1997) et Gardner (1996) précisent également qu'un individu peut posséder et développer conjointement plusieurs formes de haut potentiel à des degrés divers.

1.4 Complexité et développement du haut potentiel

Portés par les recherches sur l'intelligence et son développement, d'autres auteurs proposeront des modèles théoriques propres au haut potentiel. Ces modèles ont en commun de concevoir le haut potentiel ou plutôt son actualisation, comme résultant de plusieurs facteurs (Courtinat, 2008).

Renzulli (1978, 1986) met en question une vision du haut potentiel qui ne s'appuie que sur la mesure de l'intelligence. Il prend notamment appui sur la

corrélation entre la réussite scolaire et l'intelligence qui n'est que de .60, expliquant ainsi qu'il y a forcément d'autres facteurs à l'œuvre dans l'éclosion du haut niveau de performance (Grégoire, 2009b).

Dans son modèle des « 3 Anneaux »² (Figure 1.1), Renzulli ajoute donc la notion de créativité. Pour lui, ce qui distingue un sujet à haut(s) potentiel(s) d'un individu brillant, c'est justement cette faculté créative qui permettra de résoudre les problèmes de façon non seulement pertinente mais aussi originale.

Il associe également au HP une motivation intrinsèque nécessaire pour que le sujet puisse développer ses talents. En effet, à défaut d'engagement dans une tâche, on peut aisément comprendre que les conditions nécessaires à l'aboutissement d'un projet, comme l'expérience, l'enthousiasme ou la persévérance seront difficilement développées. Ce n'est donc seulement que lorsqu'une personne à haut(s) potentiel(s) se situe à l'intersection de ces 3 cercles qu'elle est susceptible de réaliser des productions exceptionnelles.

Figure 1.1



Le modèle des trois anneaux de Renzulli

A la lumière de ce qu'explique Renzulli, il faut comprendre que le haut potentiel ne pourra pas toujours s'exprimer chez tous les sujets ni dans tous les domaines de compétences.

Les modèles les plus récents synthétisent donc les apports des différents auteurs précités en les replaçant également dans une perspective développementale.

² Traduction française de « The three rings conception of giftedness ».

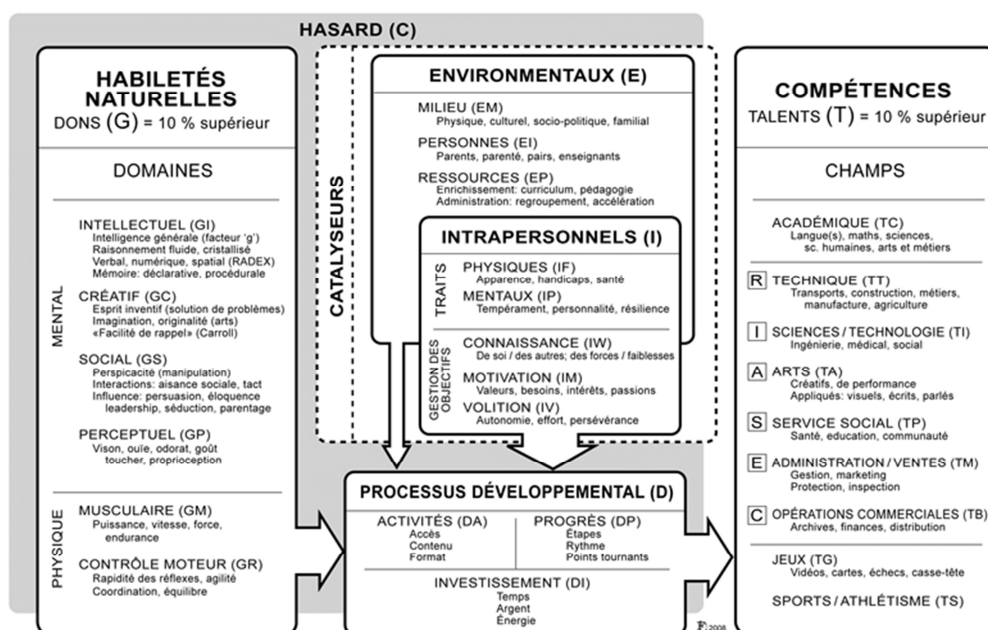
Le « **modèle différenciateur du don et du talent** » de Gagné (2004, 2005, 2008) propose de manière originale de distinguer la notion de don, que l'on pourrait associer à la notion de potentiel, de celle du talent qui pourrait en être son actualisation.

Dans son modèle repris dans la figure ci-dessous (figure 1.2), Gagné décrit 5 composantes essentielles.

▪ « *Habiletés naturelles* » :

Cette composante reprend les aptitudes naturelles élevées dans au moins un domaine sur les six repris dans le modèle. Ces habiletés peuvent être de type mental (intellectuel, créatif, social ou perceptuel) ou physique (force musculaire ou contrôle moteur). Ces habiletés ne sont pas innées, elles se développent durant toute la vie d'une personne mais probablement davantage durant les premières années de la vie. On peut les observer dans les activités quotidiennes ou au travers d'épreuves standardisées. Elles sont donc plus facilement décelables chez les jeunes car elles n'ont encore pu faire l'objet que de peu d'activité systématique d'apprentissage. Toutefois, on peut aussi les observer chez des sujets plus âgés, notamment par la rapidité avec laquelle ils acquièrent de nouvelles connaissances ou aptitudes pratiques.

Figure 1.2



Le modèle différenciateur de la douance et du talent, version 2.0. (Gagné, 2008)

▪ « *Talent* » :

Cette composante désigne les performances ou la maîtrise d'aptitudes supérieures, systématiquement entraînées et développées dans au moins un champ de l'activité humaine (académique, artistique, social, sportif, technologique, commercial).

▪ « *Le processus de développement des talents* » :

Cette troisième composante concerne le processus par lequel l'individu développe ses aptitudes naturelles en talent. Il sera défini par les activités (programme d'apprentissage structuré ou autodidacte), l'investissement (en termes de temps, d'argent ou d'énergie interne) et les progrès (rythme d'apprentissage et degré d'expertise allant de novice à expert) de l'individu dans ce cheminement.

▪ « *Les catalyseurs* » :

Le processus de développement sera quant à lui influencé par deux composantes supplémentaires appelées « catalyseurs ». Ceux-ci peuvent exercer un effet positif ou négatif sur le processus de développement et, inversement, le processus de développement pourra également modifier ces derniers.

On distingue deux types de catalyseurs :

- **les catalyseurs intra-personnels** qui comportent des traits physiques, des traits de personnalités, ainsi que des facteurs motivationnels;
- **les catalyseurs environnementaux** qui comportent les influences du milieu de vie (environnement familial, environnement scolaire, milieu socio-économique, culturel) et les ressources dont dispose la personne pour développer son talent.

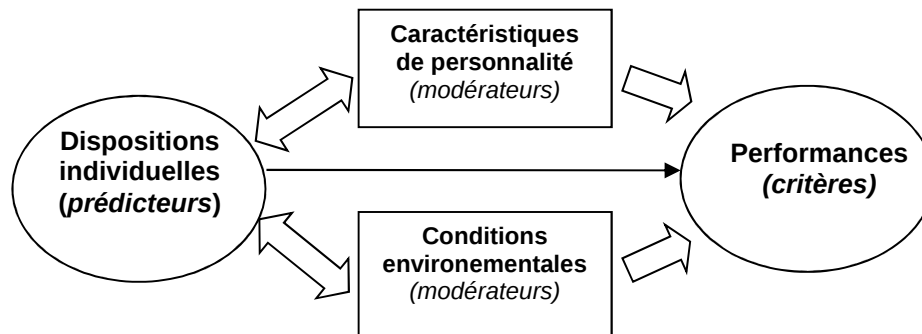
Gagné souligne particulièrement l'importance des catalyseurs intra-personnels qui ont également une incidence sur l'influence que pourront avoir les catalyseurs environnementaux. En effet, en fonction de sa personnalité ou de sa motivation, l'individu va filtrer les stimuli, images ou informations qui lui viennent de l'environnement ; les catalyseurs environnementaux n'auront donc qu'une influence directe relative sur le développement du talent.

Enfin, Gagné inclut également dans son modèle la notion de hasard qui viendra conditionner positivement ou négativement l'action des catalyseurs.

La complexité théorique du modèle rend difficile son opérationnalisation., il est cependant largement reconnu dans la littérature nord-américaine (Courtinat, 2008).

Enfin le **modèle de Munich du don et du talent** (figure 1.3), plus complexe, s'inscrit dans une perspective dynamique et intégrative.

Figure 1.3



Les principales composantes du modèle de Munich (Heller, Perleth & Lim)

- « Les dispositions individuelles »
Cette composante reprend les dispositions innées. Ces dispositions concernent les sphères de la perception, la cognition et la motricité. Elles peuvent être considérées comme le matériau de base, les prérequis sur lesquels la personne va s'appuyer pour développer des compétences exceptionnelles.
- « Performances » :
Les dispositions individuelles vont s'actualiser dans des domaines de compétences variés, comme la créativité, la dextérité, l'intelligence générale, les compétences sociales, ... Si le sujet les utilise et les exerce, ces compétences vont permettre à plus long terme le développement de connaissances, voire d'une expertise dans une ou plusieurs sphères (mathématiques, sciences naturelles, arts, langues, performances physiques, relations sociales).
- « Les modérateurs » :
Le développement des dispositions individuelles en domaine d'expertise n'est pas automatique. Il est influencé, positivement ou négativement, par des variables modératrices. Ces variables, regroupées en deux pôles, concernent les conditions environnementales du sujet (variables externes) ainsi qu'une série de caractéristiques de personnalité (variables internes). Les variables externes définissent les conditions de vie du sujet (climat familial, école, ressources disponibles, événements de vie) qui vont pouvoir ou non être profitables au développement des compétences. Les variables internes sont des variables propres au sujet telles que sa capacité à gérer le stress, sa motivation, son niveau d'anxiété, son désir de réussite, etc.

Il existe des divergences entre ces différents modèles théoriques. Certains définissent les composantes du haut potentiel alors que d'autres seront plus centrés sur le processus développemental. Néanmoins, une série de points semblent faire consensus sur la manière de percevoir le haut potentiel aujourd'hui. Tout d'abord, les recherches psychométriques actuelles ainsi que les modèles les plus récents mettent en évidence l'hétérogénéité des profils de jeunes à haut(s) potentiel(s). La notion de profil semble donc incontournable lorsqu'on parle de cette population. Ensuite, le potentiel peut s'exprimer dans des formes d'intelligences ou des domaines de compétences différents. Enfin, il est nécessaire de tenir compte du processus développemental au sein duquel des variables diverses pourront influencer l'actualisation du potentiel en performance.

2. La question de l'identification

Les apports des travaux évoqués jusqu'ici, de même que ceux qui le seront au niveau affectif, ont considérablement modifié le champ de recherche qui nous occupe, de sorte qu'il est très compliqué aujourd'hui de donner une définition de ce qu'est le haut potentiel tant les compétences et performances impliquées sont multiples. Pour résumer, on pourrait cependant considérer qu'un individu à haut(s) potentiel(s) est un sujet qui présente des compétences le prédisposant à atteindre un haut niveau de performance dans un ou plusieurs domaines, pour autant que ceux-ci aient un sens au sein de leur culture. Dès lors, on comprend également la difficulté de disposer de repères clairs pour leur identification.

Les recherches en la matière, même si elles sont relativement peu nombreuses, tendent à s'accorder sur le fait qu'un seul outil n'est pas suffisant pour évaluer le haut potentiel. (Caroff, Guignard & Jilinskaya, 2006 ; Caroff, 2004,2005 ; Grégoire, 2009a, Ziegler & Heller, 2000 ; Pfeiffer, 2002). Elles mettent en évidence les conditions nécessaires à une identification valide et en accord avec les référents théoriques actuels que l'on pourrait résumer en trois idées clés :

- (1) étendre l'évaluation aux différents domaines où peut s'exprimer un haut potentiel en tenant compte des variables contextuelles susceptibles d'influencer son expression,
- (2) utiliser des instruments d'évaluation dont les qualités psychométriques ont été validées auprès de la population à haut(s) potentiel(s) et sont en concordance avec un cadre théorique scientifiquement validé,
- (3) pouvoir, selon les besoins, solliciter différentes sources d'informations comme les parents, les enseignants ou les pairs (Pereira-Fradin, Caroff & Jacquet, 2010).

Dans la pratique pourtant, on est bien loin de cet idéal. La plupart du temps, l'identification se résume à une mesure des habiletés cognitives au moyen d'un test de QI. Et, là encore, les repères utilisés varient d'un endroit à l'autre. Selon les pays, le seuil pris en compte pour identifier un haut potentiel variera entre 120 et 140. Néanmoins, le seuil d'un QI global de 130 fait l'objet d'un large consensus et est

généralement utilisé par les psychologues. Il correspond à deux écarts types au-dessus de la moyenne de 100 (un écart type valant 15 points de QI). Il se situe symétriquement au seuil du retard mental qui correspond à un QI inférieur ou égal à 70. L'intelligence se distribuant normalement, on peut déterminer que 2,28% de la population possèdent un QI égal ou supérieur à 130. Néanmoins, au vu, par exemple, de la variabilité des profils présentés à la WISC-IV déjà évoquée plus haut, on comprend l'inadéquation d'un critère tel que celui-ci. En effet, pour rappel, il est fréquent qu'un JHP présente des résultats hétérogènes, ayant par exemple un résultat se situant autour de 140 au niveau de la compréhension verbale mais présentant des résultats dans la norme au niveau perceptif. Son résultat global se situant alors autour de 125, ne lui permettrait pas d'être considéré comme présentant un haut potentiel, ce qui paraît absurde au vu de ses résultats en compréhension verbale. Dans ce cas, certains chercheurs (Goldschmidt et Cuche, 2009) proposent plutôt de parler de jeunes présentant une zone de haute potentialité plutôt qu'un profil global à haut potentiel.

Certains auteurs comme Grégoire (2012), proposent également au niveau clinique, d'envisager l'identification du haut potentiel sur un continuum, ne plaçant pas de seuil significatif, mais examinant plutôt le profil de l'enfant.

Pour diverses raisons, nous nous intéresserons au sein de cette thèse uniquement aux jeunes présentant un haut potentiel intellectuel (au sens commun du terme). Ce type de haut potentiel fait référence aux formes d'intelligence linguistique, logico-mathématique et à certains aspects de l'intelligence visuo-spatiale de Gardner. Notre choix s'est porté sur cette population pour des raisons pratiques d'une part. En effet, ayant accès à une base de données répertoriant des jeunes présentant un haut potentiel intellectuel, il semblait plus réaliste de pouvoir réaliser des études en ayant au départ un échantillon pour lequel l'identification avait été réalisée dans des conditions maîtrisées et répondant au mieux aux critères évoqués ci-dessus. Par ailleurs, nous intéressant également à l'actualisation du potentiel sous la forme de la réussite scolaire, il semblait plus adéquat de s'intéresser plus spécialement au haut potentiel intellectuel. Il eut été tout aussi intéressant d'en étudier d'autres formes, tels que le haut potentiel créatif, sportif ou encore émotionnel mais au vu du nombre de stéréotypes et d'idées préconçues sur le fonctionnement émotionnel des jeunes à haut potentiel intellectuel et du manque cruel d'étude à ce niveau, notre choix s'est arrêté sur cette population. Par ailleurs, au vu des réalités multiples que recouvrent les différents types de haut potentiel (notamment le haut potentiel créatif (voir Besançon, Zenasni & Lubart, 2010) ou encore le haut potentiel sportif, il ne semblait pas raisonnable de les traiter tous ensemble au sein d'une même recherche.

Comme évoqué, les sujets participants aux diverses études ont tous fait l'objet d'un processus d'identification (au sein d'une évaluation globale) auprès d'un psychologue, ce qui a permis de prendre au mieux en considération les recommandations évoquées quant à ce processus. En outre, les critères utilisés pour définir le haut potentiel au sein de cette étude reposeront sur un QI global de 125

et/ou sur un score supérieur à 130 au niveau de l'indice de compréhension verbale et de raisonnement perceptif. Le critère d'un QI global de 125 permet de tenir compte de l'intervalle de confiance, ce qui semble plus valide statistiquement (Grégoire, 2009c). Par ailleurs, tenir compte des résultats aux indices de compréhension verbale et de raisonnement perceptif s'avèrent également pertinents lorsque l'on travaille avec des enfants à hauts potentiels (Saklofske et al., 2006). En effet, cette méthode revient à calculer l'IAG (indice d'aptitude générale) qui, dans près de 70% des cas s'avèrent être supérieur au QI total obtenu au sein de cette population. Ces critères nous permettront également d'inclure des jeunes présentant un profil hétérogène dans les différents échantillons, ce qui nous paraît mieux refléter la réalité de cette population.

3. Haut potentiel et scolarité à l'adolescence

Les profils de JHP sur le plan scolaire sont nombreux. En effet, s'il existe bon nombre de jeunes qui réussissent brillamment leur scolarité, et qui sont bien intégrés socialement, d'autres peuvent présenter des résultats insuffisants de manière ponctuelle ou de manière récurrente. Certains auteurs (e.g.ex : Peireira-Fradin & Jouffray, 2006) rapportent également une difficulté d'intégration au système scolaire classique.

Ce phénomène est rapporté dans la littérature nord-américaine sous le vocable de la « sous-réalisation »³ ou de « sous-performance » ; dans la littérature francophone, on parle plutôt de troubles d'adaptation scolaire (Vrignaud, 2006 ; 2007). Il existe de multiples définitions de la sous-réalisation mais, globalement, on pourrait considérer celle-ci comme « *une divergence entre la performance de l'élève et ce que son potentiel permettrait d'envisager* » (Courtinat, 2008).

Peu d'études scientifiques ont étudié le pourcentage réel de jeunes à haut(s) potentiel(s) sous-réalisateurs. Les différentes études menées rapportent des pourcentages variant entre 10 et 50%. En Belgique, les rapports des études menées en communauté française avancent le chiffre de 30% (Rapport de recherche interuniversitaire, 2007). Cependant, il est possible que ces chiffres surévaluent ce pourcentage, et ce en raison, comme déjà évoqué, d'un biais de recrutement. En effet, dans le rapport précité, par exemple, ce chiffre est obtenu auprès d'une population consultante. Les problèmes scolaires constituant un motif important de consultation psychologique à l'adolescence, il est donc raisonnable de penser que ce pourcentage soit surévalué. Vrignaud et Bonora (2000), interrogent également ces pourcentages, mettant en évidence le caractère non scientifique d'une partie de ces estimations.

Plusieurs axes de recherches se côtoient pour expliquer la sous-réalisation des jeunes à haut(s) potentiel(s). Il existe d'abord l'idée, bien ancrée, que si les JHP

³ Traduction littérale de « underachievement »

échouent, c'est en bonne partie parce que le système scolaire ne leur est pas adapté. Parmi les hypothèses émises, on retrouve l'inadaptation du contexte pédagogique au mode de pensée spécifique de ces jeunes, une non-reconnaissance de leur fonctionnement cognitif ou socio-affectif particulier ou encore l'absence de mesures pédagogiques qui leur permettent de mettre en œuvre un mode d'apprentissage qui leur serait spécifique (e.g. : Pourtois, Desmet & Leheut, 2005 ; Delaubier, 2002 ; Jankech-Caretta, 2002 ; Winner, 2000 ; Siaud-Facchin, 2002). Néanmoins, malgré ce fait, tous n'échouent pas sur le plan scolaire. Par conséquent, imputer l'étiologie de la sous-réalisation au seul système scolaire ne peut être suffisant. Pour comprendre le phénomène de la sous-réalisation, il est donc nécessaire d'envisager ses causes comme multifactorielles (Baker, Bridger & Evans, 1998, Peter & al., 2000).

Deux types d'hypothèses étiologiques – interne ou externe - se dégagent des autres recherches qui ont été menées.

Au niveau interne, plusieurs pistes sont envisagées :

- La première est celle de la dyssynchronie (Terrassier 1979) ou asynchronie (Robinson & al., 2000). Ce phénomène, qui sera développé plus largement dans la suite de ce chapitre, consiste en un décalage développemental entre la sphère cognitive et les autres sphères de développement. Dans ce cadre, il faut donc comprendre que les JHP seraient exposés à des tâches scolaires en décalage avec leurs capacités cognitives, ce qui les empêcherait de mobiliser leurs compétences et entraînerait un désinvestissement scolaire à l'origine de la sous-réalisation.
- La seconde concerne le fonctionnement cérébral spécifique de cette population, notamment au niveau des capacités de traitement de l'information en lien avec une plus grande plasticité cérébrale (e.g. : Duyme, 2003 ; Grubar, 1997 ; Planche, 2005 ; Vaivre-Douret, 2004). Il semblerait que, d'une part, les JHP sous-réalisateurs montrent des différences au niveau de l'activation corticale (Staudt & Neubaer, 2006) et que, d'autre part, pour certains JHP, ces possibilités de réflexion rapide ou de grande mémorisation représentent un inconvénient pour l'apprentissage. En effet, dépassés par la rapidité et la complexité de leur activité cognitive, ils auraient recours à un raisonnement inductif leur donnant l'impression de maîtriser une matière alors qu'ils n'ont fait que la comprendre (Siaud-Facchin, 2002), ce qui les empêcherait de développer des stratégies de travail efficaces et nécessaires à la réussite (Vanmeerhaeghe, 2007).
- Le manque de motivation est également souvent avancé. Il semblerait toutefois qu'à ce niveau, les JHP ne diffèrent pas de la population générale. Comme l'ensemble des élèves sous-réalisateurs, ils attribueraient davantage leurs échecs à des phénomènes incontrôlables (Freeman, 1994), accorderaient moins de valeurs aux tâches d'apprentissages (Cuche, 2012) et s'orienteraient plutôt vers des buts sociaux (reconnaissance par les pairs et/ou par la famille (Albaili, 2003)). Ils présenteraient encore une motivation intrinsèque plus faible (McCoach & Sigle, 2003).

- Enfin, plusieurs études évoquent une faible estime de soi sur le plan scolaire (e.g. : McCoach & Siegle, 2003, Supplee, 1990, Van Boxtel & Monks, 1992).

Au niveau environnemental, l'étiologie de la sous-réalisation peut se formuler en deux axes, au-delà de l'impact de l'environnement scolaire qui a déjà été évoqué ci-dessus :

- L'impact de l'environnement familial a été largement investigué. Le style parental semble, notamment, jouer un rôle. On retrouverait plus fréquemment dans les familles des JHP sous-performants, un style parental autoritaire (Dwairy, 2004) qui serait plus mal vécu (que dans la population générale) par ces jeunes présentant une sensibilité accrue et un désir de maîtrise. Plus encore, il semble que l'incohérence parentale (différences dans les pratiques éducatives des deux parents) soit particulièrement liée à la sous-réalisation dans cette population. Les auteurs évoquent également l'impact des conflits ou difficultés dans la sphère familiale. Il semblerait, comme dans la population tout-venant, que l'on retrouve plus de conflits (Peterson, 2001) dans les familles des JHP sous-performants. Le manque de communication est également évoqué (Callahan, Cornell & Loyd, 1990, cité par Courtinat, 2008). Les auteurs signalent encore l'importance des attentes et l'investissement parental (tant au niveau du développement socio-affectif que scolaire (Mouchiroud, 2004, Peters & al., 2000)). Les parents s'investissant peu ou ayant des attentes inférieures aux possibilités réelles de l'enfant pourraient induire la sous-réalisation en offrant un environnement éducatif trop peu stimulant. De même, un milieu familial présentant des attentes excessives à l'égard des résultats scolaires, ayant pour conséquence de priver l'enfant d'autres activités plus stimulantes pour son développement, peut également provoquer un désintérêt du jeune pour sa scolarité (Mouchiroud, 2004). Notons enfin que l'intérêt des parents et leurs représentations par rapport à l'école (Feldman & Piirto, 2002, Courtinat, 2008) pourraient également avoir un impact sur la scolarité, les JHP sous-réalisateurs vivant le plus souvent dans des familles où les parents s'impliquent peu dans le travail scolaire ou ont à l'égard de l'école des représentations peu positives.
- L'influence des pairs est également évoquée comme un facteur de sous-réalisation (Berndt, 1999, Gifford-Smith & Brownelle, 2003), cet aspect semblant spécialement présent durant l'adolescence (Cuche, Genicot, Goldschmidt & Van de Moortele, 2010). En effet, durant la période adolescente, l'appartenance à un groupe de pairs est cruciale. La pression que se met le jeune de devoir se conformer au groupe prend alors des proportions plus importantes. La dévalorisation de l'investissement scolaire par le groupe de pairs aurait des répercussions sur l'investissement scolaire des JHP. Dans leur étude, Cuche et al. (2010), avaient à ce propos mis en évidence une corrélation significative négative entre les résultats scolaires et l'intégration sociale dans leur échantillon d'adolescents. Ce phénomène étaye la théorie du « stigma of giftedness » ayant été mise en lien avec le phénomène de la sous-réalisation (Coleman & Cross, 2000). Cette théorie

s'articule autour de 3 points : les JHP souhaitent entretenir des interactions sociales normales, ils pensent que leurs pairs vont les traiter de façon différente s'ils apprennent qu'ils ont des compétences intellectuelles hors normes. En conséquence, ces jeunes contrôlent les informations les concernant (par exemple, ils dissimulent leur haut(s) potentiel(s)) afin de maintenir les interactions sociales. Dans ce cadre, et spécialement à l'adolescence, ils peuvent cacher leurs résultats, voire chercher à être moins performants scolairement afin de préserver l'adhésion à leur groupe de pairs. Dans ce sens, cette théorie expliquerait en partie le phénomène de la sous-réalisation.

4. Haut potentiel et compétences socio-affectives

Au cours de la seconde moitié du 19^{ème} siècle, différents auteurs (e.g. Annel, 1960 ; Talan, 1967 ou de Ajuriaguera, 1970) se sont intéressés aux difficultés affectives que pouvaient rencontrer les JHP. Ils ont alors décrit ces jeunes comme psychologiquement fragiles. Ces recherches, réalisées en majorité par des psychiatres ou dans le champ de la psychopathologie sont l'héritage de celles de Lombroso pour qui les personnes de génie étaient prédisposées à la folie. Ces études ont eu de lourdes répercussions sur la vision et les stéréotypes que l'on a pu développer autour des personnes à haut(s) potentiel(s). Elles ont pourtant été contrebalancées par d'autres données. De fait, diverses études longitudinales, notamment celles de Terman (1959) ou de Gottfried, Gottfried & Guérin (2006), ont montré que les jeunes à haut(s) potentiel(s) n'avaient pas plus de problèmes psychologiques que le reste de la population. D'autres recherches telles que celles de Freeman (1991) et plus récemment encore, divers travaux menés sur le thème des relations sociales et des difficultés comportementales (Évrard & Grégoire, 2008 ; Kostogianni, 2006) ont abouti aux mêmes conclusions. Pourtant, dans les médias, le grand public et auprès de certains praticiens, cette idée est encore largement répandue.

Ce mythe du jeune à haut(s) potentiel(s) mal dans sa peau est probablement dû à un biais de recrutement. En effet, les psychologues/psychiatres ne voient dans leur cabinet que des sujets à haut(s) potentiel(s) en difficulté et ils tendent, par conséquent, à généraliser leurs observations. Par ailleurs, au vu de la difficulté à recruter des échantillons de JHP, il arrive fréquemment que les sujets des études soient des jeunes qui ont été amenés à consulter et donc, a fortiori, qui ont rencontré des difficultés. Il convient donc de considérer ces résultats avec prudence quant à leur généralisation. Notre propos ne vise en rien à minimiser les difficultés bien réelles rencontrées par une partie de cette population. Il est cependant nécessaire de relativiser le tableau figé et fataliste qui lui est souvent associé. Si certaines de ces situations peuvent être intimement liées ou amplifiées par les spécificités de certains profils à haut(s) potentiel(s), les difficultés rencontrées par ces jeunes sont souvent multifactorielles. Une approche linéaire serait donc réductrice et risquerait de nier les autres facteurs influençant le développement de ces personnes.

4.1 Un profil affectif type ?

Plusieurs auteurs (e.g. : Griffin, 1992 ; Coleman & Gallagher, 1995 ; Silverman, 1997) ont tenté de dresser un portrait phénotypique de cette population. On a décrit, tour à tour et dans des domaines divers, les JHP comme précoces au niveau de l'acquisition de la lecture, possédant une mémoire exceptionnelle, particulièrement sensibles à la justice, hypersensibles, ayant de grandes capacités de leadership, etc. Même si ces caractéristiques sont utiles pour comprendre le fonctionnement de certains JHP, les chercheurs s'accordent à dire qu'aucune liste de caractéristiques ou d'habiletés ne peut prétendre décrire l'entièreté de cette population. Les spécialistes les plus prudents ou expérimentés associent aujourd'hui aux listes descriptives qu'ils diffusent une mention précisant qu'en raison d'une variabilité interindividuelle importante, un JHP ne peut posséder ou manifester que certaines d'entre elles (Peirera-Fradin in Lubart, 2006, p. 36).

Au niveau affectif, certains auteurs et praticiens ont également tenté ces dernières années de dresser un profil type du JHP (sur base de caractéristiques affectives propres à la population à haut(s) potentiel(s)) (Guignard & Zenasni, 2004). Les diverses études montrent des résultats contrastés qui ne permettent pas, à ce jour, d'établir un tel profil. Néanmoins, plusieurs spécificités intéressantes méritent d'être exposées. Celles-ci permettent en effet de mieux comprendre certaines difficultés fréquemment rapportées dans cette population. Elles sont développées dans la section ci-dessous.

4.2 Quelques traits fréquemment présentés sur le plan affectif

Un premier ensemble d'études se rapporte à l'intensité affective qui peut être définie comme une sensibilité accrue à toute stimulation ou expérience émotionnelle (Larsen & Diener, 1987). Certaines personnes à haut(s) potentiel(s) présentent une réceptivité sensorielle élevée qui leur fait ressentir les choses de manière plus intense. Le concept d'intensité affective est intimement relié à celui d'hyperstimulabilité⁴ défini par Piechowski (1991). L'hyperstimulabilité est un ensemble de réactions innées, extrêmes et constantes en réponse à des stimuli internes et externes. Elle peut être psychomotrice, sensuelle, imaginaire, intellectuelle et émotionnelle. L'hyperstimulabilité doit être envisagée sur un continuum (de faible à très forte). Il est à noter que les personnes à haut(s) potentiel(s) ne présentent généralement pas une hyperstimulabilité dans l'ensemble des cinq sphères (psychomotrice, sensuelle, etc.) et que celle-ci n'est pas une caractéristique spécifique des seules personnes à haut(s) potentiel(s). Il existe dans la population générale des personnes plus sensibles ou plus réactives que d'autres. Globalement, le niveau de sensibilité semble cependant plus élevé dans la population qui nous occupe. Diverses études ont mis en évidence que tant les adultes

⁴ En anglais overexcitability.

que les jeunes à haut(s) potentiel(s) présentent une hyperstimulabilité plus importante, spécialement sur le plan intellectuel, imaginaire et émotionnel (Piechowski & Colangelo, 1984). Cliniquement, une telle hypersensibilité est également fréquemment rapportée par les patients à haut(s) potentiel(s). Sur le plan intellectuel, elle est parfois gênante pour certaines personnes qui voudraient, par moment, pouvoir stopper leur activité cérébrale. L'hyperstimulabilité émotionnelle est également décrite comme embarrassante. Débordées par leurs affects, certaines personnes à haut(s) potentiel(s) sont incapables de gérer le flot émotionnel généré par les situations relationnelles et/ou émotionnelles. Ces débordements sont également mis en lien avec une difficulté à gérer les relations sociales. Néanmoins, toutes les personnes à haut(s) potentiel(s) qui présentent cette sensibilité accrue n'en souffrent pas avec la même intensité. Des hypothèses explicatives de ces différences au niveau de la régulation émotionnelle peuvent être posées à ce niveau. Elles seront développées dans le chapitre 3.

Le second domaine d'étude des particularités affectives des sujets HP concerne l'anxiété- trait. Spielberger (1971) définit celle-ci comme la tendance constante à réagir avec appréhension. Cette hypervigilance constante conduit la personne à considérer de nombreuses situations comme potentiellement dangereuses et à y réagir anxieusement.

Les études sur l'anxiété chez les personnes HP ont abouti à des résultats contradictoires. Diverses études empiriques (Roome & Romney, 1985, cité par Guignard & Zenasni, 2006 ; Évrard & Grégoire, 2008 ; Kostogianni, 2006) n'ont pas trouvé de différence dans le niveau d'anxiété évalué au moyen de questionnaires. Roberts et Lovett (1994) observent cependant des résultats différents en utilisant une autre méthodologie. Ces chercheurs ont induit expérimentalement une situation d'échec et comparé la réaction de trois groupes d'adolescents. Les adolescents à haut(s) potentiel(s) ont comparativement présenté plus de réactions émotionnelles négatives et de signes physiologiques de stress que les autres groupes. Il est donc possible que les personnes à haut(s) potentiel(s) soient particulièrement anxieuses en situation de performance et/ou d'évaluation sociale.

Plusieurs auteurs se sont également intéressés à la présence d'un perfectionnisme particulièrement développé chez les sujets à haut(s) potentiel(s). Le perfectionnisme peut être décrit comme une tendance à établir et à poursuivre des standards de performance ou des objectifs personnels très élevés, accompagnée d'autres caractéristiques telle une forte tendance à l'autocritique. (Burns, 1980 ; Hamachek, 1978 ; Hollender, 1965 ; Pacht, 1984).

On peut toutefois, selon Boivin et Marchand (1996), distinguer un perfectionnisme sain d'un perfectionnisme malsain. Le perfectionnisme sain pousse l'individu au désir d'exceller, d'atteindre des performances de haut niveau sans que cela ne se fasse au détriment d'autres sphères de la vie de l'individu et en étant profitable au niveau de l'estime de soi en cas de réussite. Le perfectionnisme

malsain, quant à lui, poussera l'individu à se fixer des exigences trop élevées (tant pour lui-même que pour autrui). Celui-ci sera rarement satisfait de ses productions, quel que soit le niveau de performance atteint. LoCierco & Ashby (2000) ont mis en évidence un niveau de perfectionnisme plus élevé en comparant un échantillon de 83 JHP à une population tout venant, mais uniquement au niveau d'un perfectionnisme sain. Ces résultats sont cependant contredits par d'autres auteurs (e.g.: Maxwell, 1995) ayant également mis en évidence la présence d'un perfectionnisme malsain plus élevé au sein de cette population.

Enfin, sur le plan développemental, la notion *d'assynchronie du développement* semble intéressante à développer. Cette notion, définie par Terrassier (1979), qualifie le décalage qui peut exister entre les différentes sphères du développement d'un JHP (assynchronie interne) ou entre l'enfant et ses pairs (assynchronie sociale). En effet, si l'enfant est en avance sur le plan cognitif, cette avance ne concernera pas forcément la sphère affective, ce qui peut par moment venir compliquer le développement. Il est fréquent, par exemple que certains JHP posent assez tôt des questions existentielles sur la mort. Ayant intégré une série d'informations intellectuelles, l'enfant se retrouve ensuite face à des émotions ou des réalités affectives qui le dépassent et qu'il ne pourra gérer, ce qui peut susciter de l'angoisse.

Cette assynchronie peut aussi se retrouver dans la sphère relationnelle. L'enfant ne retrouve parmi ses pairs que peu de personnes qui partagent les mêmes intérêts que les siens. Egalement en avance au niveau cognitif, il peut rechercher préférentiellement la compagnie d'enfants plus âgés ou d'adultes. Si cette stratégie peut fonctionner pendant quelques temps, elle devient problématique à l'adolescence car les adolescents toléreront moins la présence des plus jeunes. Même s'ils ont des intérêts ou des compétences cognitives similaires, on comprend qu'à cette période, leurs préoccupations affectives ou les enjeux développementaux seront tout autres. Par ailleurs, le groupe de pairs prend une importance capitale à l'adolescence, le jeune ayant besoin de retrouver en ceux-ci, des alter ego auxquels il pourra s'identifier afin de prendre une autonomie affective vis-à-vis de ses parents et se construire progressivement une identité propre. Le jeune à haut(s) potentiel(s) pourra alors rencontrer des obstacles dans sa construction identitaire, ayant parfois des difficultés à retrouver un fonctionnement similaire au sien auprès de son groupe de pairs. Il pourra, dès lors, être pris entre le besoin et/ou le désir d'être semblable au groupe et celui de vivre et d'assumer sa particularité (Assouline & Colangelo, 2006).

4.3 L'intégration et le développement social

L'assynchronie peut, comme évoqué en filigrane des propos tenus ci-dessus, créer des difficultés d'intégration sociale. Outre ce fait, notre travail visant en partie à comprendre les difficultés d'intégration sociale chez les JHP, il semble utile de développer quelque peu les raisons qui peuvent être à l'origine de ces difficultés.

A nouveau, les recherches à ce sujet montrent, depuis longtemps déjà, des résultats contrastés (voir Mouchiroud, 2004 pour une revue de la littérature). D'un côté, les études longitudinales déjà évoquées de Freeman (2008), Gottfried, Gottfried & Guérin (2006), ou encore Terman (1959), ont montré la bonne insertion sociale de ces enfants. Elles sont cependant contredites par celle d'Hollingworth (1942) qui, ayant elle aussi réalisé un suivi longitudinal de jeunes extrêmement doués⁵, les décrivait comme présentant de nombreux problèmes d'adaptation sociale. Hollingworth attribuait ces difficultés à la non adaptation du système scolaire aux besoins intellectuels de ces enfants. Le portrait dressé par les recherches d'Hollingworth fut ensuite répliqué par de nombreux cliniciens (Ajuriaguerra de, 1970, Coleman, 1985, Terrassier, 1991, Siaud-Facchin, 2002) et est encore largement répandu dans la population. Pourtant, comme pour le développement affectif, de nombreuses études empiriques récentes ne permettent pas de confirmer cette hypothèse (e.g.: Cohen et al, 1994 ; Lutfig & Nichols, 1990 ; Vrignaud, 2002, Evrard & Grégoire, 2008). Ces résultats tendent donc à minimiser le portrait de l'enfant à haut(s) potentiel(s) inadapté. Pourtant, il semble aujourd'hui impossible de trancher nettement cette question. En effet, la diversité des critères de recrutement des échantillons⁶ ayant participé aux études ou encore les outils de mesures utilisés, différent tant qu'ils rendent les résultats peu comparables (Mouchiroud, 2004). Grossberg & Cornell (1988) proposent dès lors de dépasser ce débat en prenant en considération ces différents paramètres. Ainsi, ils proposent d'envisager le haut potentiel sur un continuum, les problèmes sociaux pouvant être plus fréquemment présents dès lors que l'on dépasse un certain seuil de QI mais ne constituant pas une caractéristique de l'ensemble de cette population.

⁵ Hollingworth a suivi pendant plusieurs années 50 jeunes présentant un QI supérieur à 155 et 12 jeunes présentant un QI supérieur à 180. Ils avaient été recrutés sur base de test de QI classique.

⁶ Comme évoqué dans ce chapitre, Hollingworth a suivi des enfants exceptionnellement doué qui ne représentent statistiquement qu'un enfant sur 10000, alors que l'échantillon de Terman était constitué d'enfants repérés comme prometteurs par leurs enseignants.

5. Conclusion

Ce chapitre avait pour but de rendre compte de la complexité du haut potentiel ainsi que de la variabilité qui existe au sein de cette population.

Le terme « haut potentiel », choisi dans ce travail, renvoie spécifiquement à cette pluralité. En effet, il ne présage ni de la nature, ni du domaine, ni même du développement des aptitudes. Ce faisant, il replace le phénomène dans une perspective développementale qui sera centrale dans la suite de notre étude.

La multiplicité des modèles, et l'évolution des recherches, invite à la prudence quant à une vision uniforme de cette approche et donc de cette population.

Le développement des recherches sur l'intelligence, qu'elle soit vue comme unitaire ou comme multiple, nous informe sur la variabilité des profils :

- D'une part, les domaines dans lesquels le potentiel peut s'exprimer sont variés. Il convient donc de préciser le type de haut potentiel dont on parle. On peut aisément comprendre que les enjeux, difficultés éventuelles ou outils d'évaluation nécessaires seront différents si l'on s'intéresse au haut potentiel intellectuel, musical ou sportif. Dès lors, nous avons défini que la suite de ce travail se concentrera exclusivement sur des personnes présentant un haut potentiel dans le domaine intellectuel (au sens commun du terme).
- D'autre part, les recherches psychométriques et le développement des outils d'évaluation, issus d'une conception unitaire de l'intelligence, mettent en évidence les différentes habiletés mises en jeu dans le haut potentiel intellectuel. Loin de présenter des résultats standards, cette population présente une variabilité inter et intraindividuelle dont il est nécessaire de tenir compte (Grégoire, 2009a ; Peirera-Fradin, 2010).

L'évolution des modèles concernant le haut potentiel est également riche d'enseignement. Plutôt focalisés au départ sur une description d'un fonctionnement type, ceux-ci replacent aujourd'hui le haut potentiel dans une perspective développementale (Gagné, 2008 ; Heller, Perleth & Lim, 2005). En ce sens, ils participent à la compréhension de la multiplicité des profils existants. En pointant des conditions internes et externes au développement du haut potentiel, ils offrent également des pistes exploratoires du fonctionnement émotionnel et du phénomène d'intégration sociale et d'adaptation scolaire qui sont le sujet de cette thèse. C'est pourquoi, ils seront pour nous les modèles de références.

Au niveau affectif, les constats sont identiques. Il est actuellement impossible de dresser un portrait affectif phénotypique de cette population. De plus, les lacunes méthodologiques des études, le biais de recrutement de certaines d'entre elles et/ou la variabilité des critères utilisés pour déterminer le haut potentiel rendent celles-ci difficilement comparables.

Toutefois, les études les plus récentes montrent qu'il n'existe, au sein de cette population, pas plus de troubles psychologiques ni de difficultés d'intégration

sociale que dans la population générale. Certaines spécificités semblent cependant apparaître dans la propension à développer certains traits psychologiques, comme le perfectionnisme, l'anxiété ou encore une tendance à l'hyperstimulabilité.

Ce qui semble dès lors plus intéressant, c'est de comprendre, lorsque les troubles sont présents, les mécanismes qui les sous-tendent. Ce, afin de voir s'ils peuvent être influencés par les particularités du fonctionnement cognitif. Dans ce sens, plusieurs hypothèses explicatives du phénomène de la sous-réalisation à l'adolescence, chez les jeunes à haut(s) potentiel(s) ont été abordées dans ce chapitre. A l'examen de la littérature, peu d'études ont évoqué l'aspect émotionnel comme une cause possible de sous-réalisation, mises à part les études concernant l'estime de soi. Or notre hypothèse de recherche vise à mieux comprendre comment les émotions peuvent intervenir dans ce phénomène ou plus particulièrement ce qu'une personne peut (ou non) en faire par le biais de ses compétences émotionnelles.

Dans le second chapitre de cette partie théorique, la notion d'émotion et, plus particulièrement, le concept d'intelligence ou compétences émotionnelles, ses liens avec l'apprentissage, et son fonctionnement au sein de la population à haut(s) potentiel(s) seront abordés afin de donner tous les repères nécessaires à la compréhension des recherches empiriques menées dans ce travail.

CHAPITRE 2 :

ÉMOTIONS, COMPÉTENCES ÉMOTIONNELLES ET APPRENTISSAGE

ÉMOTIONS, COMPÉTENCES ÉMOTIONNELLES ET APPRENTISSAGE

Introduction

Ayant défini le haut potentiel et dépeint la variabilité existant au sein de cette population, il est nécessaire de s'arrêter un temps sur les autres concepts clés de ce travail, à savoir les émotions et les compétences émotionnelles. Parce que les hypothèses posées dans notre recherche unissent compétences émotionnelles (et donc émotions) et apprentissage, il semble également opportun de dégager les liens qui les unissent. C'est ce qui sera fait à la fin de ce chapitre. Ces jalons, une fois posés, nous permettront, au sein du troisième chapitre, d'examiner la situation particulière de la population à haut potentiel intellectuel par rapport à ces dimensions.

L'étude des émotions et, plus récemment, des compétences émotionnelles, constitue un des champs de recherche majeurs en psychologie. Il recouvre de nombreux concepts et la littérature et les recherches à ce sujet sont abondantes. Le but de ce chapitre ne sera donc ni d'en faire une synthèse exhaustive, ni d'en relever l'historique et les débats (voir à ce sujet les ouvrages de psychologie des émotions e.g. Luminet, 2002; Sander et Scherer, 2009 ; Reeve, 2012). Le propos développé visera à fournir les repères théoriques nécessaires à la compréhension des notions utilisées lors des recherches empiriques et à clarifier certaines notions qui posent question en regard de notre thématique.

1. Qu'est-ce qu'une émotion ?

Même s'il subsiste de nombreux débats dans le champ de la psychologie des émotions (Sander & Scherer, 2009), les positions actuelles conceptualisent généralement l'émotion comme un phénomène multicomponentiel. Il faut donc comprendre que l'émotion se décompose en différentes composantes qui seront développées dans la suite de ce chapitre :

- L'évaluation (cognitive) de l'élément déclencheur.
- Les réactions motrices qui accompagnent l'expression de l'émotion.
- Les modifications physiologiques, liées au système nerveux autonome.
- Les tendances à l'action.
- Le sentiment plus ou moins conscient qui va en ressortir.

Selon Luminet (2002), l'émotion est un phénomène ou un état relativement bref, qui varie de quelques secondes à quelques minutes. Cet état est provoqué par un stimulus ou par une situation spécifique (par exemple : j'ai peur avant de présenter un examen), qui va, comme évoqué ci-dessus, s'accompagner d'une série de modifications cognitives, physiologiques et comportementales, pouvant être variables dans leur intensité.

Il est donc nécessaire de distinguer l'émotion de l'humeur, décrite généralement comme un état plus persistant (de quelques heures à quelques jours). Les humeurs ne sont pas forcément déclenchées par un stimulus (par exemple : je me suis réveillée de mauvaise humeur ce matin). Elles sont généralement d'une intensité faible à modérée et ne s'accompagnent pas de réactions physiologiques ou comportementales saillantes (Luminet, 2002).

L'émotion se distingue également du tempérament qui renvoie à l'état émotionnel de base de l'individu, la manière dont il va généralement éprouver tel ou tel type d'émotions ou d'humeur (par exemple une personne ayant un tempérament positif sera plus encline à éprouver des émotions positives comme la joie).

1.1 L'évaluation (cognitive) de l'élément déclencheur

Un événement identique pourra provoquer des réactions émotionnelles diversifiées en fonction de la signification qu'il prend pour un individu. De même, au cours d'un épisode émotionnel, il se peut qu'un même individu module l'émotion ressentie en fonction de nouvelles informations qu'il aura perçues et qui pourraient dès lors modifier sa première appréciation. Ces constats posent les bases du concept de l'évaluation cognitive et le placent comme une des composantes essentielles du processus émotionnel. Les théories de l'évaluation cognitive postulent que cette évaluation est nécessaire et suffisante pour déterminer les réactions émotionnelles d'un individu dans une situation particulière.

Différents auteurs (e.g. Arnold, Lazarus, Ellsworth, Scherer, ...) ont permis de cerner plus précisément ce processus d'appréciation ou d'évaluation, désigné dans la littérature anglophone sous le terme d'*appraisal*. De même, le phénomène menant à une réévaluation du phénomène sera désigné par le terme de *reappraisal*⁷.

Les théories récentes de l'évaluation cognitive mettent en évidence plusieurs critères qui permettent l'évaluation d'un stimulus. Le nombre et le type de critères varient en fonction des différentes théories. Notons par exemple que celle de Roseman (2001) compte moins de critères et est jugée plus opérationnalisable que celle de Scherer (1999) par certains auteurs. Ces théories proposent chacune des classifications différentes autour d'une série de notions relativement communes. Par exemple, on retrouve chez Frijda (1986) la notion de valence, à savoir si suite à

⁷ Pour une revue de la littérature et l'histoire du concept, voir Roseman & Smith (2001)

l'évaluation, l'évènement va être considéré comme plaisant ou déplaisant. Cette question est abordée chez Scherer sous le vocable de « plaisir intrinsèque » ou encore chez Smith et Ellsworth via notion de plaisir.

A titre d'exemple, nous développons dans le tableau ci-dessous le regroupement de ces critères d'évaluation proposé par Grandjean & Scherer (2009).

Tableau 2.1

CES ou critères d'évaluation de stimulus émotionnel selon Grandjean & Scherer (2009)

Critère	Signification
Pertinence	Comment cet événement va-t-il m'affecter directement ou affecter mes proches, mon environnement social ?
Implications	Quelles sont les conséquences de cet événement sur mon bien-être et/ou mes objectifs à plus ou moins long terme ?
Maîtrise	Comment vais-je pouvoir gérer ou m'adapter à ces conséquences ?
Signification normative	Que signifie cet événement pour moi, comment je l'interprète en fonction de l'image que j'ai de moi, de mes valeurs, des normes sociales ?

Chacune de ces composantes va dépendre de l'évaluation qu'un individu particulier en fera, en fonction de différents sous-critères. La pertinence par exemple, sera évaluée en fonction d'une part de la nouveauté de la situation (par exemple, si un chien inconnu aboie en fonçant sur moi dans la rue, je n'y porterai pas la même attention que si mon chien aboie dans le salon), et, d'autre part, de la pertinence de la situation en fonction de la hiérarchie des besoins de l'individu (pour reprendre l'exemple ci-dessus, la situation sera jugée plus pertinente si un chien risque de m'attaquer et donc de porter atteinte à mon intégrité physique que si mon chien m'empêche, parce qu'il aboie, d'entendre un morceau de musique à la radio). Ce processus complexe et multifactoriel sera donc toujours subjectif, propre à chaque individu et déterminera sur un continuum la valence (positive ou négative) et l'intensité de l'émotion.

Cette subjectivité est accrue par le fait que les événements déclencheurs de l'émotion sont liés à l'atteinte des buts personnels (qui sont propres à chaque individu et évoluent au cours du temps). Les événements menaçant leur réalisation

provoqueront généralement une émotion négative, alors que ceux qui rapprochent ou permettent à l'individu de les atteindre, seront associés à des émotions positives. Les déclencheurs de l'émotion peuvent également être liés aux croyances fondamentales de l'individu (croyance de base aidant l'humain à donner sens au chaos, par exemple : le monde est bienveillant. Janoff-Bulman, 1992).

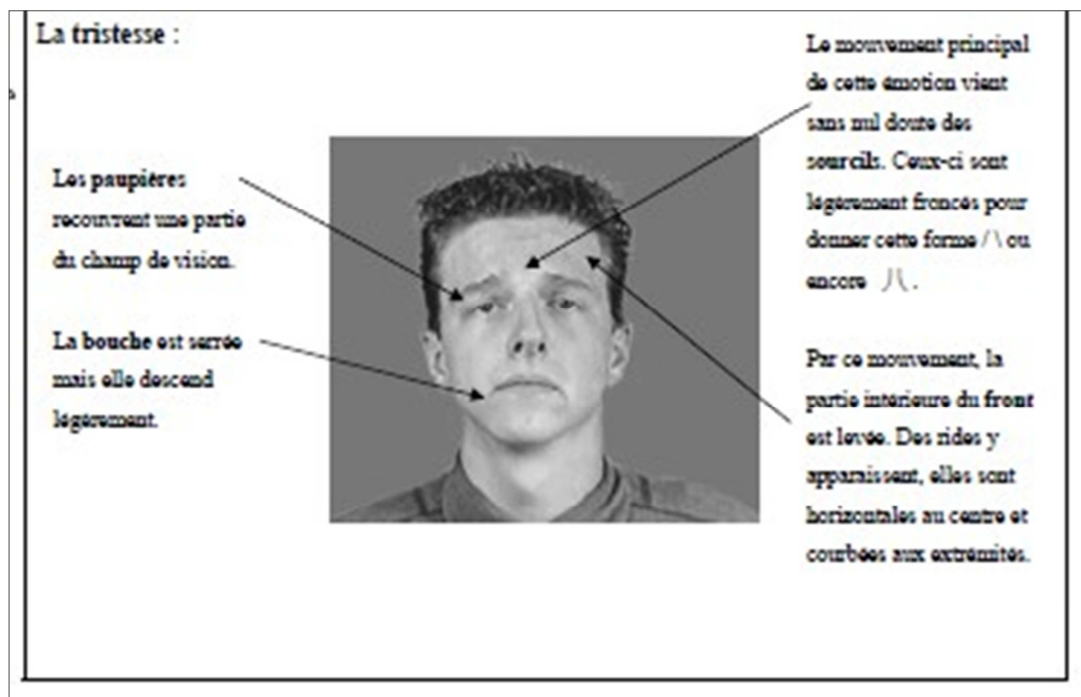
1.2 Les réactions motrices qui accompagnent l'expression de l'émotion

Les différentes recherches qui se sont intéressées aux réactions motrices accompagnant l'expression de l'émotion se sont essentiellement centrées sur les expressions faciales (Luminet, 2002 ; Ekman, 1992 ; Scherer, 2009 ; Phillipot, 2007). Ce fait n'est pas étonnant puisque le visage est le vecteur privilégié de la communication avec autrui.

En fonction de l'émotion et de son intensité, différents muscles du visage pourront être mobilisés. Les expressions des émotions de base (peur, colère, tristesse, dégoût, surprise et joie) disposeraient, selon Ekman (1999), d'un pattern neuromoteur prototypique. Cependant, celui-ci apparaît rarement tel quel. En effet, en fonction du contexte (par exemple, il est préférable de ne pas montrer sa colère devant son patron) ou du désir de l'individu de masquer sa réaction (comme ne pas vouloir montrer sa tristesse lors d'une rupture), l'expression émotionnelle pourra être contrôlée. En outre, le sens attribué à une expression faciale dépendra du contexte général dans lequel elle est perçue, un sourire par exemple pouvant tant exprimer la joie que la gêne. Enfin, elle dépendra également de la personne qui l'exprime. En effet, il existe une variabilité interindividuelle importante à ce niveau, certaines personnes exprimant plus ou moins facialement leur ressenti et ce en toutes circonstances (Kaiser, Wehrle & Schenkel, 2009). Il sera donc plus difficile de pouvoir décoder les réactions faciales de certaines personnes et/ou dans certains contextes.

Dans ce cadre, Ekman et Friesen (1978) ont mis au point un système appelé FACS. Ce système est basé sur un répertoire précis des différents patterns d'actions musculaires des expressions faciales de base, tenant compte à la fois d'un programme neuro-moteur et d'une variable culturelle, c'est-à-dire l'expression faciale qu'il est d'usage de montrer dans ce type de situation. Ce système a pour but de prédire les émotions ressenties à partir des expressions faciales exprimées. A titre d'exemple, la figure 2.1 montre l'expression faciale prototypique de la tristesse.

Figure 2.1



Expression prototypique de la tristesse

(Source :Phillipot P. (2007) Emotions et psychothérapies, Wavre : Mardaga)

Outre l'expression faciale, les réactions motrices peuvent se manifester dans les gestes qui accompagnent un changement émotionnel ou dans la posture (par exemple une posture plutôt recroquevillée accompagnant la tristesse). Enfin, l'émotion affecte également la voix et la prosodie (Luminet, 2002 ; Phillipot, 2007, Grandjean & Baenziger, 2009).

1.3 Les modifications physiologiques

Lors d'un épisode émotionnel, différentes composantes du système nerveux vont être recrutées : le système nerveux périphérique (composé du système nerveux somatique et du système nerveux autonome) et l'axe hypothalamo-hypophyso-

surrénalien. Nous ne pouvons développer ici l'ensemble de ce processus complexe (voir à ce sujet Mikolajczak & Deseilles, 2012 ou Aue, 2009) et focaliserons les propos sur le rôle (central) joué par le système nerveux autonome dans le déclenchement des réactions physiologiques ressenties par l'individu.

Au niveau neuronal, la présence d'un stimulus émotionnel va activer l'amygdale cérébrale. (Mikolajczak, 2009a, Mikolajczak & Deseilles, 2012 ; Aue, 2009). Celle-ci va envoyer des signaux entraînant la mise en activité du système nerveux sympathique (composante du système nerveux autonome). Ce système innerve la totalité de notre organisme : cœur, vaisseaux, estomac, intestins, bronches, vessie, certains sphincters, peau, pupilles. Suite au message émis par l'amygdale, il va sécréter et libérer des hormones, l'adrénaline et la noradrénaline, qui auront un impact sur le fonctionnement des organes (accélérer le rythme cardiaque, augmenter la fréquence pulmonaire, amener une plus grande constriction des vaisseaux sanguins) et ce afin d'accélérer l'apport d'énergie au cerveau et aux muscles pour les préparer à agir en cas de besoin. C'est donc le système sympathique qui va générer les manifestations physiologiques de l'émotion.

Lors d'une situation stressante par exemple, sous l'effet de l'adrénaline et de la noradrénaline, notre cœur battra plus vite, notre respiration sera accélérée, nos pupilles seront dilatées, nous aurons la chair de poule et produirons plus de sueur. Par ailleurs, d'autres fonctions, comme les fonctions digestives ou les fonctions sexuelles, seront mises au repos, ce dans un but adaptatif. En effet, leur activité n'est pas prioritaire à cet instant précis où l'énergie doit être consacrée à la gestion de la situation. Lors de la phase de régulation de l'émotion, le système parasympathique, autre composante du système nerveux autonome, sera (essentiellement par le cortex préfrontal) recruté afin de rétablir l'équilibre au niveau des divers organes qui avaient été sollicités. Cet équilibre entre les systèmes sympathique et parasympathique est essentiel. En effet, malgré tous les avantages qu'ils offrent dans des situations de survie, les sollicitations réalisées par le système sympathique peuvent également engendrer des effets à long terme potentiellement délétères pour l'organisme (.par exemple des troubles du système cardiovasculaire ou encore une diminution du fonctionnement du système reproducteur).

1.4 Les tendances à l'action

Les émotions s'accompagnent également d'une envie pressante, d'une impulsion à faire quelque chose. Ainsi, la colère nous poussera généralement à nous battre, la peur à nous enfuir, etc. Notre corps est également préparé à réaliser ces actions grâce aux modifications physiologiques. Ces tendances à l'action ont été mises en évidence par Frijda (1987) et sont fortement associées à des émotions spécifiques (Frijda, Kuypers & ter Schure, 1989). Néanmoins, elles ne suscitent pas pour autant la réaction en elle-même, comme dans un schéma de stimulus-réponse. Le fait que la réaction ait lieu sera fonction de la faisabilité ainsi que des contraintes personnelles et sociales. Il sera également influencé par les capacités de les modérer, via les

compétences émotionnelles. En effet, une personne qui régule mieux ses émotions aura moins tendance à réagir impulsivement (physiquement et mentalement). Elles ont également une valeur adaptative sur laquelle nous reviendrons dans ce chapitre.

1.5 Le ressenti, sentiment plus ou moins conscient qui va ressortir de l'épisode émotionnel

Glauser (2009) définit le ressenti comme l'émotion telle qu'elle est vécue par l'individu. En cela, il constitue l'aspect conscient du processus émotionnel. Ce processus semblerait être à la fois la résultante de l'intégration des 4 composantes qui viennent d'être exposées et des modifications que celles-ci auront sur l'organisme. Le processus émotionnel étant dynamique, c'est précisément cet élément, que l'on peut également appeler « sentiment subjectif », qui va activer le système moniteur du processus émotionnel. Tout en faisant partie des composantes du processus émotionnel, il est donc également parallèle à celui-ci car il permet de contrôler ce qui se passe durant l'épisode émotionnel. Cette composante permet également au système de recruter l'attention ou l'activation du cortex-préfrontal, qui aidera l'individu à résoudre cette situation complexe sans mobiliser ainsi exagérément les ressources des processus automatiques. Enfin, elle servira à donner à l'individu une vision globale de ce qui se passe dans son corps et, éventuellement, à pouvoir le nommer et le partager avec d'autres.

2. Les fonctions des émotions

2.1 L'émotion, source d'information

Parce qu'elle n'apparaît que dans un contexte pertinent pour l'individu, l'émotion est toujours porteuse d'une information (Mikolajczak, 2009a). En effet, nous avons évoqué plus haut qu'une émotion positive apparaîtra lorsqu'un individu se rapproche de son but. À l'inverse, lorsque ce but sera entravé par un événement, ou qu'une personne se sentira menacée, cela se traduira par une émotion négative. Dès lors, l'émotion est une source précieuse d'information en regard de nos besoins, nos buts et nos valeurs, et du rapport que nous entretenons avec eux.

2.2 L'émotion, facilitateur d'action

Nous l'avons évoqué plus haut dans ce chapitre, les émotions s'accompagnent d'une tendance à l'action qui sera relativement spécifique à l'émotion ressentie (Frijda, 1986). Cette tendance à l'action a pour fonction de préparer au mieux l'individu à une réaction adaptée face à la situation. Ce en quoi l'émotion peut être entendue comme une aide à l'adaptation.

2.3 L'émotion, support à la décision

Malgré leur opposition historique, il semblerait que prise de décisions et émotions soient intimement liées. Les travaux de Damasio auprès de patients cérébro-lésés ont permis de décoder ces liens. Il semblerait que les émotions nous aident à prendre les décisions. Ce phénomène s'explique par le fait que chez un individu normalement constitué, toute situation de choix, d'autant plus si elle comporte des risques, va s'accompagner d'une activation émotionnelle (Mikolajczak, 2009a). Les réactions physiologiques déclenchées par l'émotion serviront alors de repères à l'individu pour choisir la situation la moins risquée pour lui. Cette réponse est automatique et lui permet donc de faire des choix sans devoir réfléchir longuement aux avantages et inconvénients de chaque option. Ces réactions physiologiques peuvent être très discrètes, voire imperceptibles consciemment par l'individu lorsque l'activation émotionnelle est faible (par exemple, lorsqu'il s'agit de choisir entre une pizza ou des pâtes au restaurant). Elles permettront néanmoins de faire un choix. Les personnes n'ayant plus accès à ces perceptions se retrouvent la plupart du temps en grande difficulté, soit parce qu'elles ne perçoivent plus les risques associés au choix qu'elles posent, soit parce qu'elles se retrouvent incapables de trancher entre deux situations rationnellement équivalentes.

2.4 L'émotion, indicateur des intentions d'autrui et facilitateur des interactions sociales

Au niveau interpersonnel, les émotions sont un indicateur rapide des intentions d'autrui. Sur base de l'expression faciale, nous pourrions savoir, lors d'une rencontre avec un inconnu dans un bois par exemple, s'il convient de se méfier ou d'engager la conversation. Elles informent aussi efficacement de l'état de notre relation avec autrui ou d'un changement dans l'environnement proche. Par exemple, si un père plaisante avec son fils et revient quelques instants après le visage plein de colère, son fils saura instantanément qu'il a probablement trouvé le bulletin qu'il avait négligemment laissé trainer sur la table de la cuisine. Par ailleurs, les émotions exercent une influence importante sur les interactions sociales (Luminet, 2002). Les expressions du visage (hilare versus dégouté, par exemple) favoriseront ou décourageront les interactions. Le fait de ressentir de la joie sera également associé à une plus grande propension à la coopération alors que la tristesse invitera au retrait.

L'ensemble des points développés dans cette section montre combien les émotions sont de précieux indicateurs pour notre survie et notre adaptation. Ils montrent aussi l'impact des émotions sur nos actions, nos décisions et nos relations. Dès lors, on peut comprendre qu'elles affecteront également de façon importante notre perception du monde, nos raisonnements, nos apprentissages, etc. (Luminet, 2002). Au cours des prochains paragraphes, l'influence, positive ou négative, selon les cas, des émotions sur différentes fonctions cognitives seront développées tour à tour.

3. L'impact des émotions et des états affectifs sur le fonctionnement cognitif

3.1 Émotions et traitement de l'information

Les recherches explorant les liens entre émotion et traitement de l'information ont essentiellement traité de l'influence des humeurs. Les résultats montrent que lorsque qu'un individu se trouve dans une humeur positive, le traitement de l'information s'en trouve accéléré. Les personnes tendront également à privilégier une analyse globale de l'information. De ce fait, elles auront tendance à être plus impulsives et/ou à décider rapidement. Elles seront également enclines à prendre plus de risques, uniquement si le risque est hypothétique toutefois, c'est-à-dire que les chances de pertes réelles sont considérées comme minimales (Arkes, Herren & Isen, 1988; Isen & Geva, 1987). En effet, si le risque est évalué comme réel, la prise de risque sera diminuée en cas d'humeur positive (Isen & Patrick, 1983). Enfin, l'humeur positive accroît la flexibilité dans la pensée et permet dès lors à l'individu de produire davantage de solutions originales.

A contrario, les sujets d'humeur négative sembleraient, bien que les résultats soient moins tranchés, préférer une approche intellectuelle plus analytique, systématique et centrée sur l'effort (Govaerts, 2006).

3.2 Émotions et attention

Les émotions ont un impact important sur les processus attentionnels. Plus concrètement, elles vont focaliser l'attention sur les stimuli ayant une valeur informative concernant la cause de l'émotion. Lors d'un cambriolage, par exemple, le sujet orientera automatiquement son attention sur tous les bruits ou mouvements pouvant fournir des informations plus précises quant à la menace qui pèse sur lui, ou qui lui permettront de mieux décoder la situation pour pouvoir y échapper. Plus globalement, c'est cette orientation attentionnelle qui est à l'origine de la rumination mentale, processus de ressassement qui s'instaure suite à la majorité des expériences émotionnelles, qu'elles soient positives ou négatives.

Par cette focalisation, l'émotion va également avoir des conséquences sur la sélection des informations disponibles dans l'environnement, poussant l'individu à ne sélectionner que les indices qui seront en lien ou viendront renforcer cette émotion. C'est particulièrement le cas chez les patients anxieux, par exemple, qui auront tendance à ne percevoir dans l'environnement que les stimuli menaçants, ce qui contribue à maintenir leur trouble (Phillipot, 2007).

3.3 Émotions et mémoire

Nos émotions influencent notre mémoire. Ces phénomènes ont été étudiés largement dans la recherche scientifique. On peut les regrouper en 3 catégories :

Le premier effet, appelé « effet de congruence », a pour conséquence d'influencer le type de matériel dont une personne va pouvoir se rappeler. Ainsi, les personnes auront tendance à mieux se rappeler des souvenirs négatifs lorsqu'elles sont dans un état émotionnel négatif et inversement, lorsqu'elles sont dans un état émotionnel positif, elles auront plus facilement accès à des souvenirs positifs (Bower & Cohen, 1982). Reprenant l'exemple du cambriolage, cet effet renforce aussi l'accès plus aisé aux souvenirs potentiellement utiles dans la résolution de la situation. Par exemple ici, le souvenir de la vieille batte de baseball que vous avez laissé traîner derrière le porte-manteau et dont vous aviez jusqu'à cet instant oublié l'existence.

Le second, nommé « phénomène de mémoire flash » correspond au fait que lors d'un événement particulièrement fort au niveau émotionnel, le sujet encode, à très long terme, une série d'informations liées à cet événement qui n'auraient pas été retenues normalement (par exemple, l'endroit précis où vous vous trouviez lors de l'annonce de cet événement, les conditions climatiques ou la couleur des vêtements que vous portiez ce jour-là, etc.). Ce phénomène a pour but, par l'interaction de processus cognitifs et émotionnels de fixer le contexte lié à l'événement émotionnel (Luminet, 2002). Il a également comme conséquence adaptative, au niveau social, de renforcer l'identité culturelle d'une communauté faisant partager à ces membres des événements constitutifs d'une histoire commune ayant suscité une réaction émotionnelle forte (Luminet & Curci, 2009). Néanmoins, plusieurs études montrent que si ce souvenir à l'air réaliste, il est essentiellement basé sur une reconstruction dépendante de mécanismes mentaux et sociaux de ressassement de l'événement (Finkelauer, Luminet et al., 1998).

Enfin, « l'effet de centralité » décrit le fait que lors d'un événement émotionnel, la personne va focaliser son attention et donc enregistrer en mémoire les éléments en rapport direct avec le caractère émotionnel de l'événement, au détriment des éléments plus périphériques. Elle retiendra en priorité ceux-ci (par exemple, la taille du couteau dans une agression, mais pas la couleur de cheveux de l'agresseur ou encore une image précise de la voiture accidentée, mais pas du nombre ou de l'apparence des témoins qui ont assisté à l'accident), ce qui, on peut l'imaginer, peut amener à une vision tronquée de la situation.

3.4 Émotions et créativité

La créativité se définit comme la capacité à produire un travail qui soit à la fois original et adapté aux contraintes de la situation (Lubart & Sternberg, 1995). Les études s'intéressant aux liens entre la créativité et les émotions ont produit des résultats contrastés. En effet tant l'humeur positive que négative semblent induire tantôt une augmentation de la créativité tantôt l'appauvrir. Dans leurs travaux, Zenasni & Lubart (2011) expliquent ces contradictions en spécifiant ce lien, selon deux portes d'entrée différentes : cognitive et motivationnelle. L'état d'humeur

pourra dès lors, selon les cas être favorable ou non aux différentes composantes du processus créatif.

- La porte d'entrée cognitive Dans ses nombreux travaux, Isen (1987) a mis en évidence l'impact favorable d'une humeur positive sur la créativité. L'explication qu'il avance à ce sujet est essentiellement cognitive. En effet, pour Isen, les affects positifs influencent les processus attentionnels en favorisant la perception des différentes caractéristiques et qualités de l'objet attaché à la tâche créative. Dès lors, ce processus permet d'envisager plus de possibilités de combiner ces différents caractéristiques entre elles. Isen lie également ce processus à l'effet de congruence de la mémoire évoqué ci-dessus. Selon lui, les souvenirs positifs sont mieux connectés en mémoire, de ce fait l'humeur positive permettrait l'accès à un plus grand nombre d'idées.

- La porte d'entrée motivationnelle. Kaufmann & Vosburg (1997) proposent un modèle permettant de mettre à jour les liens entre émotions et créativité en prenant comme point d'appui la logique motivationnelle. Selon eux, une personne d'humeur positive sera plus encline à choisir la première solution satisfaisante qui lui vient à l'esprit. Une personne d'humeur négative, par contre, sera plus critique et poursuivra ses efforts jusqu'à trouver la solution jugée la meilleure, bien que d'autres puissent être jugées satisfaisantes. Dès lors, les personnes d'humeur positive vont produire des solutions moins originales, tandis que les personnes d'humeur négative vont poursuivre plus avant jusqu'à trouver « la solution », motivé également par le fait de retrouver une humeur plus neutre en résolvant la situation jugée problématique. Cependant, ces résultats peuvent être nuancés selon le type de tâche. En effet, si ce raisonnement s'applique des tâches de type « résolution de problème », il n'en va pas de même lorsqu'il s'agit de tâches impliquant la pensée divergente. En effet, dans ce cas le but n'est pas de produire la meilleure idée mais bien un grand nombre d'idées différentes. Dès lors, l'humeur négative défavorisera le processus créatif parce qu'elle incitera les sujets à laisser tomber un certain nombre d'idées jugées insatisfaisantes. En simplifiant, on pourrait dire que l'humeur positive augmente la flexibilité mais diminue l'originalité et alors que le phénomène inverse se produit en cas d'humeur négative.

Au-delà des liens entre les émotions et ces processus cognitifs spécifiques, et notamment par le biais de ceux-ci, les émotions entretiennent un lien étroit avec l'apprentissage. Ce point fera l'objet d'un développement spécifique en fin de chapitre afin de discuter en parallèle le lien qui unit l'apprentissage et les compétences émotionnelles. Dès lors, il semble utile de définir cette notion au préalable.

4. Des émotions aux compétences émotionnelles

Dans ce chapitre, nous avons évoqué combien les émotions peuvent être adaptatives, ainsi que les nombreux rôles positifs qu'elles peuvent remplir. Nous venons également d'évoquer les liens qui les unissent à la cognition.

S'il est vrai que les émotions sont précieuses, elles ont pourtant longtemps été considérées comme la source de beaucoup d'ennuis ou de décisions irrationnelles, raison pour laquelle les stoïciens ou plus tard des philosophes comme Descartes, considéraient qu'il convenait de les éloigner de toute prise de décision. Ce fait est impossible si l'on tient compte des nombreux liens qui les unissent, liens mis en évidence dans les études que nous venons d'évoquer.

Pour appuyer la méfiance des stoïciens, il est vrai, lorsque l'on regarde la littérature scientifique, que les émotions peuvent en effet avoir autant d'effets positifs que délétères. En effet, si les émotions nous apportent de précieux messages pour nous adapter aux situations nouvelles, elles peuvent tout aussi bien nous faire faire des choses dangereuses, prendre des décisions déraisonnables, nous empêcher de nous concentrer ou encore nuire à nos rapports avec autrui (Mikolajczak, 2011). Nous l'avons évoqué précédemment, les émotions ne déterminent pas le comportement mais préparent ou suggèrent une manière de réagir. La réelle fonction adaptative des émotions ne viendra donc pas des émotions elles-mêmes, mais bien de ce que nous en faisons, et tous les individus ne sont pas égaux à ce niveau. C'est précisément à cet endroit qu'intervient la notion de compétence ou d'intelligence émotionnelle qui sera développée dans les paragraphes suivants.

4.1 La notion de compétences émotionnelles

4.1.1 *De l'intelligence émotionnelle à la notion de compétences émotionnelles, bref historique*⁸

La considération des émotions et des compétences sociales comme étant adaptatives et nécessaires à l'individu n'est pas neuve en psychologie. Thorndike (1920), par exemple, les mettait déjà à l'avant-plan au travers du concept d'intelligence sociale.

Historiquement, il a toutefois fallu attendre la fin du 20^{ème} siècle pour voir apparaître le concept d'intelligence émotionnelle (IE). Jusqu'alors en effet, tout en reconnaissant l'importance explicative de ces compétences dans le fonctionnement de l'individu, les différents auteurs de théories de l'intelligence, à l'exception de Gardner (1993), ne les ont jamais intégrées dans leurs modèles.

⁸ Cette partie reprend certains propos de l'introduction théorique réalisée pour l'article paru dans la revue enfance.

C'est à Mayer et Salovey (1990) que l'on doit la première définition du concept d'intelligence émotionnelle. Ceux-ci la décrivent comme « *la capacité à identifier les émotions, à générer les émotions adéquates pour faciliter la pensée, à comprendre les émotions et à gérer ses émotions de manière à promouvoir la croissance émotionnelle et intellectuelle* » (Mayer, Salovey et Caruso, 2004 p197 traduit par Mikolajczak 2009b). Ces processus concernent non seulement les émotions (ou sentiments) propres au sujet, mais aussi celles des autres individus.

Néanmoins, ce champ de recherche ne serait pas ce qu'il est aujourd'hui s'il n'avait été propulsé par l'engouement populaire qu'il a suscité grâce à la vulgarisation de ce concept par Daniel Goleman (1995). Depuis, de nombreuses recherches, sur lesquelles nous reviendrons plus loin dans ce chapitre, ont permis de mettre à jour l'influence de facteurs non intellectuels sur la réussite d'un individu dans différents domaines. De sorte que les auteurs (e.g. Van Rooy et Viwesvaran, 2004) concluent aujourd'hui que l'intelligence émotionnelle est un facteur d'adaptation et de réussite aussi importante que le QI.

Parallèlement, les recherches ont également fait apparaître des divergences quant au concept d'intelligence émotionnelle. Il existe encore aujourd'hui deux approches majeures à ce sujet : l'IE habileté et l'IE trait. A côté de celles-ci existe également une troisième approche centrée sur la mesure des compétences émotionnelles et qui se distancie de cette discussion conceptuelle.

La première approche - IE habileté - reste fidèle à la définition des fondateurs de l'intelligence émotionnelle, Mayer et Salovey. Tout en s'affinant au fil du temps, cette approche considère l'intelligence émotionnelle comme une forme d'intelligence parmi d'autres, se composant d'une série d'habiletés pouvant être mesurées au moyen de tests psychométriques standardisés.

On y retrouve 4 branches organisées hiérarchiquement, elles sont présentées ci-dessous de l'aptitude la plus simple à la plus complexe :

- la capacité à percevoir, décoder et exprimer les émotions
- la capacité à utiliser les émotions comme facilitateurs de la pensée
- la capacité à raisonner au sujet des émotions et en appréhender la complexité
- la capacité de gérer/réguler ses émotions et celles des autres

Les tests qui sont générés par cette approche sont donc des mesures des performances qui, comme la plupart des tests d'intelligences traditionnels, sont basés sur une norme et un résultat attendu qui déterminera le niveau d'intelligence.

La seconde approche considère l'intelligence émotionnelle comme un trait de personnalité. Y incluant des tendances propres à l'individu comme l'optimisme ou l'estime de soi, elle s'écarte de la référence à une norme attendue et utilise l'auto-questionnaire pour « mesurer » la présence de ces différents traits. Cette approche envisage donc l'intelligence émotionnelle comme la façon habituelle et

préférentielle de l'individu à appréhender, penser ou ressentir ses émotions et celles des autres ainsi que les situations relationnelles.

Au vu du caractère opposé de ce qui est entendu par l'IE habilité ou IE trait, les auteurs de cette seconde approche, plus particulièrement Petrides (2001), proposent de changer le nom d'intelligence émotionnelle en « auto-efficacité émotionnelle »⁹.

Dans cette approche, on s'intéresse à la manière dont une personne met typiquement en œuvre ses aptitudes liées à l'intelligence émotionnelle. Par exemple, une personne pourrait avoir la capacité de connaître la meilleure attitude à adopter dans une situation de stress mais se trouver incapable de mettre cette attitude en œuvre une fois confronté à la situation. Dans les questionnaires mesurant l'IE trait il est donc demandé au sujet non pas comment il faudrait réagir mais comment il réagirait face à une situation particulière. Parmi les outils développés dans ce sens, on trouve notamment le TEIQue (Petrides & Furnham, 2003) utilisé dans une des études de la partie empirique.

Une troisième vague d'auteurs s'est distancée de ce débat théorique. La plupart de ces auteurs (e.g. Bar-on ou Schutte) ne proposent pas de modèle de l'intelligence émotionnelle mais ont développé des outils pour l'appréhender sous forme d'auto-questionnaires. Ceux-ci incluent des mesures de traits de personnalité et proposent des mesures de performances typiques. Ils présentent donc des similitudes avec les questionnaires d'IE trait mais n'ont pas été construits sur base d'un modèle théorique, c'est pourquoi ils sont qualifiés d'a-théoriques.

Ces multiples positions ont donné lieu à des lignes de recherches différentes qui toutes ont produit des résultats importants et significatifs (Kotsou, Nelis, Mikolajczak & Grégoire, 2009). Cependant, ces divergences rendent difficilement comparables leurs différents résultats, et demandent de prendre une position tranchée quant au type d'outil utilisé.

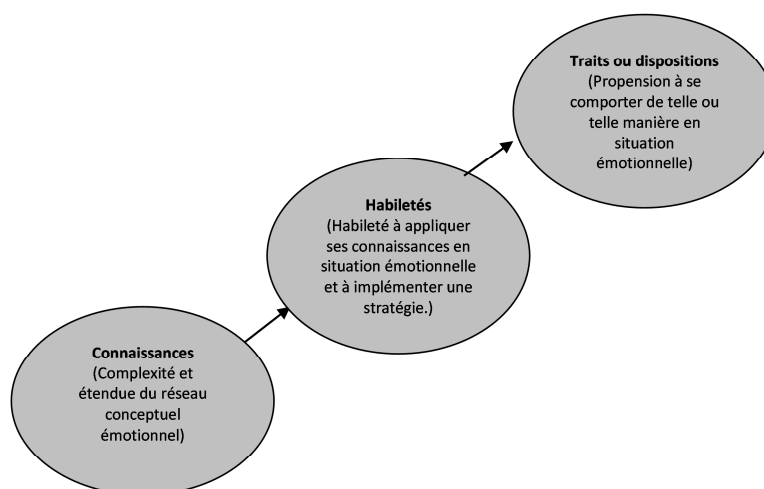
Afin de sortir de ces débats théoriques, certains chercheurs se sont penchés sur les données issues de ces différentes approches afin de créer un modèle intégratif de l'IE (Mikolajczak, 2009b, 2009c ; Mikolajczak, Petrides, Coumans & Luminet, 2009). Par ailleurs, ces auteurs préfèrent le terme de « compétence », initialement proposé par Saarni (1990), à celui « d'intelligence ». En effet, ce terme plus neutre, permet de sortir des débats de la nature historiquement opposée de l'intelligence et des émotions. De plus, il rend mieux compte du caractère évolutif des compétences émotionnelles et de la possibilité de les accroître suite à un entraînement (Kotsou, Nelis & Mikolajczak, 2011)¹⁰. Ces auteurs proposent d'envisager les «

⁹ Cette suggestion est d'ailleurs appuyée par des études statistiques comparatives qui mettent en évidence qu'au-delà des similarités entre les deux concepts, ce qui est mesuré par les études qui leurs sont associées n'a pas de relation. Le lecteur intéressé peut consulter à cet effet la méta-analyse réalisée par Van Rooy, Viswesvaran & Pluta, (2005).

¹⁰ Pour les mêmes raisons, nous avons choisi de préférer dans la suite de nos travaux le terme de « compétences émotionnelles » à celui « d'intelligence émotionnelle » qui avait été initialement

compétences émotionnelles » (CE) en trois niveaux différents : connaissances, habiletés et traits. Le premier niveau, celui des connaissances, se réfère à ce qu'une personne connaît des émotions (par exemple, le nom des émotions ou comment réagir adéquatement face à une situation émotionnelle donnée). Le second niveau concerne les habiletés, à savoir la capacité d'une personne à appliquer ses connaissances en situation réelle.

Figure 2.2



Modèle des compétences émotionnelles à trois niveaux (Mikolajczak, 2009b)

Le dernier niveau, celui des traits, renvoie à la tendance naturelle d'une personne à réagir de telle ou telle manière face à une situation donnée. Ce niveau se focalise sur la réaction typique d'un individu face à une réaction donnée et non sur ce qu'il connaît ou est capable de mettre en œuvre comme stratégie. Ces trois niveaux fonctionnent en interaction constante mais sont relativement indépendants. En effet, les connaissances ne se transforment pas forcément en habiletés, qui ne deviennent pas elles-mêmes un comportement typique d'une personne en situation émotionnelle. Ce modèle sera le référent théorique de la plupart des travaux présentés dans la partie empirique.

proposé. Seul l'article utilisant un outil ayant trait à l'intelligence émotionnelle trait utilisera encore le terme « d'intelligence émotionnelle ».

4.1.2 Définition et description des compétences émotionnelles

La définition consensuelle des compétences émotionnelles est la suivante :

« Les compétences émotionnelles réfèrent aux différences dans la manière dont les individus identifient, expriment, comprennent, utilisent et régulent leurs émotions et celles d'autrui » (Mikolajczak, 2009b, p.7).

Ces 5 compétences semblent former une base dont découlent toutes les autres. Elles sont décrites dans le tableau ci-dessous.

Tableau 2.2

Descriptions des 5 compétences émotionnelles de base

(Source : Mikolajczak, M (2009). *Les compétences émotionnelles*, Paris, Dunod)

	Versant intrapersonnel (soi)	Versant interpersonnel (autrui)
<i>Les personnes ayant des compétences émotionnelles élevées...</i>		
<i>Indentification</i>	... sont capables d'identifier leurs émotions	... sont capables d'identifier les émotions d'autrui
<i>Expression</i>	... sont capables d'exprimer leurs émotions, et de le faire de façon socialement acceptable	... permettent aux autres d'exprimer leurs émotions
<i>Compréhension</i>	... comprennent les causes et conséquences de leurs émotions	... comprennent les causes et conséquences des émotions d'autrui
<i>Régulation</i>	... sont capables de gérer le stress et leurs émotions (lorsque celles-ci sont inadaptées au contexte)	... sont capables de gérer le stress et les émotions d'autrui
<i>Utilisation</i>	... utilisent leurs émotions pour accroître leur efficacité (au niveau de la réflexion, des décisions, des actions)	... utilisent les émotions des autres pour accroître leur efficacité (au niveau de la réflexion, des décisions, des actions)

L'identification des émotions ne pourra se réaliser qu'à la condition préalable que l'individu y soit ouvert, autrement dit qu'il accepte de ressentir des émotions. De façon générale, les individus sont plus ouverts aux émotions positives comme la joie ou la fierté qu'aux émotions négatives. Certaines personnes tenteront par ailleurs de les éviter totalement, croyant qu'ils seront plus heureux s'ils les ignorent ou qu'il est moins risqué de ne pas les ressentir. Ce type de processus, nommé évitement émotionnel, présente des risques tant physiques (les émotions se manifestant alors de façon somatique) que mentaux (parce qu'en se privant de l'émotion, la personne se prive également du message important qu'elle nous délivre).

Pour identifier l'émotion, l'individu devra également posséder suffisamment de vocabulaire émotionnel. En effet, afin de repérer non seulement le type d'émotion mais également son intensité et pouvoir se représenter avec nuance ce qu'elle est en train de vivre, il est nécessaire qu'une personne puisse posséder un maximum de termes à son actif.

Ces deux prérequis étant présents, l'identification de ses propres émotions reposera le plus souvent sur une composante du processus émotionnel décrite au début de ce chapitre : le ressenti subjectif accompagnant l'émotion. Il arrive toutefois que ce processus fasse défaut, comme c'est le cas chez les patients alexythimiques notamment. Luminet (2003) définit l'alexithymie comme une difficulté à différencier les ressentis émotionnels et à les exprimer verbalement. En outre ces personnes auraient également tendance à posséder une vie fantasmatique assez pauvre et à posséder un mode de pensée centrée sur les aspects concrets de l'existence au détriment des aspects affectifs de celle-ci. Bellinghausen (2007) postule dès lors qu'il est possible d'aider les personnes en difficulté à ce niveau en leur apprenant à décoder les messages fournis par les autres composantes du système, soit les cognitions issues de l'évaluation cognitive de la situation, les modifications physiologiques ou encore les tendances à l'action.

L'identification de ses propres émotions n'est pas un processus en tout ou rien, une personne pourra en effet avoir un degré de conscience émotionnelle plus ou moins élevé (Lane et Schwartz, 1987).

L'identification des émotions d'autrui reposera sur la capacité d'une personne à décoder les manifestations expressives, verbales et non verbales, associées à l'émotion. Il s'agira donc de décoder les expressions faciales, la posture, les gestes ou la tonalité de la voix qui accompagnent l'émotion chez l'autre. Cette identification pourra être biaisée par différentes composantes. L'humeur par exemple, qui influence par le phénomène « d'affect congruence » (Forgas, 2002) l'interprétation que nous faisons des signaux envoyés par nos interlocuteurs (par exemple, un sourire pourra être jugé amical lorsque nous sommes d'humeur positive, alors que le même sourire sera jugé condescendant en cas d'humeur négative).

L'expression de ses émotions comporte également comme prérequis la possession d'un vocabulaire émotionnel. Plus celui-ci sera étendu, plus un individu pourra le décrire avec facilité. Néanmoins, même s'il possède ce vocabulaire, le fait d'exprimer ses émotions n'est pas un acte neutre, car il produit un effet sur la relation que nous aurons tant avec nous-même qu'avec nos interlocuteurs. Dès lors, pour que le message passe, il faut qu'il puisse être jugé acceptable par l'interlocuteur. Différents critères semblent influencer positivement le fait que cette expression émotionnelle soit acceptable socialement :

- le fait de parler en son nom propre (ou d'utiliser le « je ») qui a pour effet d'éviter le jugement ou d'éviter la généralisation (Kotsou, 2009)
- la capacité à décrire sans jugement ce qui déclenche l'émotion qui est une compétence travaillée dans les approches telles que la « Mindfulness » (Kabat-Zinn, 1990)
- la capacité à décrire ses émotions de manière adaptée, c'est-à-dire d'axer son message sur les émotions et sentiments ressentis plutôt que sur les impressions, suppositions ou jugement, bref sur les pensées qui accompagnent la plupart des émotions, particulièrement si elles sont négatives.

De nombreuses études se sont penchées sur les effets positifs et négatifs de l'expression émotionnelle (pour une revue voir Kotsou 2009). La majorité d'entre elles montrent qu'il est favorable d'exprimer ses émotions tant au niveau intrapersonnel (au niveau de la santé notamment, Gross, 2002) qu'au niveau interpersonnel et social, en favorisant la construction des liens affectifs (Collins et Miller, 1994) ou en renforçant la cohésion sociale (Rimé, 2009)). Néanmoins, particulièrement si son expression est inadéquate, le partage de son vécu émotionnel peut avoir des conséquences délétères. Dès lors, la véritable compétence émotionnelle d'expression de ses émotions se révèle donc être plutôt la flexibilité à adopter le comportement le plus adapté au contexte (Bonanno, 2001, Kotsou 2009). Un individu compétent à ce niveau sera donc quelqu'un à même d'évaluer s'il est pertinent ou pas d'exprimer ses émotions et qui possèdera également les clés pour les exprimer de la manière la plus recevable pour autrui.

L'écoute de l'expression des émotions d'autrui repose sur la capacité d'accueil et d'écoute véritable des émotions d'autrui. Différents auteurs (Rimé, 1999, Herbette, 2002) montrent que cette compétence n'est pas aisée, spécialement lorsqu'on s'intéresse aux émotions négatives. Ceci s'expliquerait par le fait que les émotions négatives des autres renvoient une personne à sa propre vulnérabilité, ne pas les accueillir serait dès lors un mode de protection.

Porter et Dutton (1987) ont mis en évidence 6 modes d'interactions fréquents lorsqu'une personne est à l'écoute des émotions d'autrui. Ces modes peuvent prendre la forme de conseils, de jugements, d'interprétation ou encore de paroles réconfortantes. Selon Kotsou (2009) seules les interactions caractérisées par un but

de compréhension de l'autre et de son ressenti favoriseront la compétence d'écoute des émotions d'autrui. Cette écoute authentique se caractérise par différentes actions telles que les questions ouvertes, la reformulation (positive ou neutre du vécu), ou encore le respect du silence.

La compréhension des émotions implique 2 composantes: l'accueil des émotions et l'identification des besoins qui leur sont sous-jacents. En effet, comme évoqué au début de ce chapitre, les émotions sont porteuses d'un message, elles nous indiquent entre autre si nos besoins sont satisfaits ou non. Comprendre en profondeur les causes d'une émotion pourrait donc être comparé à un décodage, celui du besoin qui lui est associé. Les besoins, sont ici à entendre au sens psychologique du terme, tel que développé par les théories de Adelfer (1972) ou encore de Max-Neef, Elizade & Hopenhayn (1986). Brièvement, ces théories postulent que pour être pleinement développé sur le plan personnel et social, l'individu doit satisfaire à une série de ses besoins comme l'accomplissement, l'affection ou la sécurité. En fonction des différentes théories, ces besoins sont plus ou moins regroupés ou hiérarchisés.

Pour comprendre réellement ses émotions, l'individu doit nécessairement d'abord les accueillir, or comme déjà évoqué, un grand nombre de personnes ont tendance à éviter les émotions négatives. Pourtant, c'est seulement à cette condition qu'une personne pourra comprendre pourquoi elle a réagi de telle ou telle façon face à un événement. La seconde étape du processus sera d'associer cette émotion au besoin insatisfait ou menacé (dans le cas des émotions négatives). Or quand un individu ressent une émotion désagréable, il a tendance à focaliser son attention sur l'événement déclencheur et à considérer celui-ci comme la cause de l'émotion. Pour comprendre en profondeur le message véhiculé par l'émotion, il est pourtant nécessaire de distinguer l'événement déclencheur du besoin qui lui est associé. Par exemple, une élève pourrait être triste après avoir échoué à un examen et penser que c'est cet échec qui est la cause de sa tristesse. C'est effectivement l'échec qui aura déclenché l'émotion mais, comme évoqué plus haut, aucun événement ne suscitera une réaction émotionnelle en soi. Si cette personne est triste, c'est donc que cet événement ou que ses composantes (par exemple le fait qu'il échoue précisément dans cette matière ou avec tel enseignant) l'informeront sur un besoin insatisfait. Ce besoin pourra être différent d'une situation à l'autre (par exemple, le besoin de reconnaissance ou le besoin d'accomplissement dans cet exemple).

Notons que l'identification du besoin associé à l'émotion comporte plusieurs avantages. D'une part, si la personne envisage l'émotion comme une information utile sur la satisfaction de ses besoins, elle sera probablement plus encline à accepter ses émotions même dites négatives (Kotsou, 2008). Par ailleurs, en identifiant le besoin non satisfait, elle se donne également la possibilité de réfléchir aux moyens disponibles pour répondre à l'insatisfaction de ce besoin et dès lors être moins sujette dans l'avenir à ressentir ces émotions désagréables.

La compréhension des émotions d'autrui repose sur les mêmes fondements, elle demande donc de pouvoir accueillir et être à l'écoute des émotions de l'autre et d'identifier les besoins sous-jacents qui leur sont associés.

La régulation des émotions est un processus complexe qui fait l'objet, à lui seul, de nombreuses publications¹¹. Les éléments ci-dessous ne donneront donc que les points de repères essentiels à la compréhension de cette compétence.

La régulation des émotions intervient lorsqu'un sujet est confronté à une émotion dysfonctionnelle, ce qui signifie qu'elle est en désaccord avec les objectifs de l'individu et/ou qu'elle est inappropriée au contexte (Mikolajczak & Deseilles, 2012). L'émotion sera considérée comme en désaccord avec les objectifs de l'individu si elle nuit à son bien-être, amoindrit ses performances ou encore si elle a un effet délétère sur autrui. Une émotion est considérée comme inappropriée au contexte lorsqu'elle ne correspond pas aux normes sociales, culturelles ou encore familiales d'un individu. Dès lors on comprend que cette inappropriation au contexte sera très différente d'un individu à l'autre.

La régulation recouvre l'ensemble des processus par lesquels une personne va modifier son émotion. Selon Gross et Thompson (2007), elle pourra donc servir à modifier le type d'émotion (passer d'une émotion positive à une émotion négative par exemple ou encore transformer sa colère en tristesse), l'intensité de l'émotion (en l'amenuisant ou au contraire en l'amplifiant), la durée de celle-ci ou encore viser à modifier une ou plusieurs de ses composantes (par exemple en modifiant uniquement sa composante expressive afin qu'elle soit moins visible de l'extérieur).

Gross (2008) considère qu'il existe donc 4 grands types de régulation émotionnelle, variant selon la valence de l'émotion et son intensité. Elles sont reprises et exemplifiées dans le tableau 2.3

Comme pour les autres compétences émotionnelles, il existe des différences individuelles au niveau de la régulation émotionnelle, certaines personnes arrivant particulièrement bien à réguler leurs émotions et utilisant dès lors des stratégies dites fonctionnelles alors que d'autres ne seront pas en mesure de le faire. Les recherches à ce sujet ont permis de mettre en évidence des facteurs génétiques et environnementaux influençant en partie ce phénomène.

¹¹ Les lecteurs intéressés par ce sujet pourront par exemple consulter l'ouvrage de Mikolajczak et Deseilles (2012).

Tableau 2.3

Les 4 formes de la régulation émotionnelle

(Source : Mikolajczak M. , 2012, *Traité de régulation émotionnelle*, p 25 , Bruxelles , De Boeck)

	Diminuer	Augmenter
Emotions plaisantes	Masquer sa joie lors de la réussite d'un examen pour ne pas faire de peine à un ami qui a échoué à ce même examen	Augmenter sa joie à l'idée de la remise de son diplôme, ou son intérêt pour un cours
Emotions déplaisantes	Atténuer l'anxiété liée à une échéance imminente ou la tristesse occasionnée par une rupture sentimentale	Augmenter l'expression de sa tristesse aux funérailles de quelqu'un qu'on ne connaissait pas bien

Au niveau génétique, les chercheurs ont pu mettre en évidence au moins deux gènes (l'un lié à la réactivité de l'amygdale et l'autre aux zones frontales) qui pourraient influencer les aptitudes de la régulation émotionnelle (Mikolajczak, 2009), soit en augmentant la réactivité émotionnelle initiale face aux stimuli issus de l'environnement, soit en diminuant la possibilité du sujet de recruter le cortex préfrontal qui permet d'avoir accès aux stratégies de régulation. Au niveau environnemental, les recherches pointent 3 facteurs influençant les capacités de régulation :

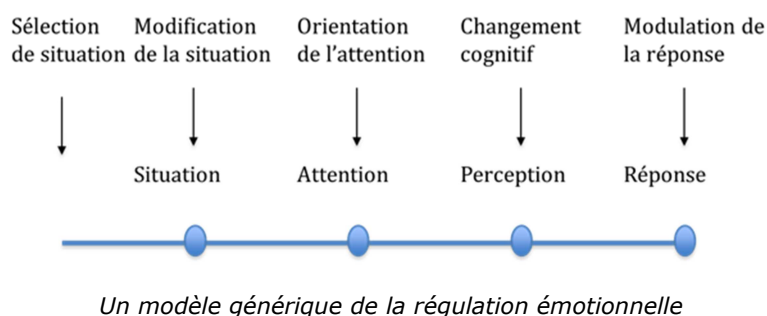
- l'attachement ou la qualité du lien entre les parents et l'enfant (Bowlby, 1973), plus celui-ci sera positif, plus il diminuera la réactivité émotionnelle initiale de l'enfant.
- La capacité des parents à gérer leurs émotions, qui permet à l'enfant, par mimétisme, de développer des stratégies de régulation fonctionnelles ou dysfonctionnelles (Thompson, 1994)
- Les événements traumatiques qui, s'ils sont précoces, influenceront négativement le développement de la compétence de régulation (Heim & Nemeroff, 2001).

Les stratégies de régulation sont multiples. Certaines d'entre elles sont qualifiées de fonctionnelles, ce qui signifie qu'elles sont efficaces à court terme pour réguler l'émotion et sont associées à long terme à une meilleure santé physique et psychique. D'autres sont qualifiées de dysfonctionnelles, particulièrement parce qu'elles ont à long terme des effets délétères ou tout simplement qu'elles ne permettent pas de réguler efficacement l'émotion.

Afin de pouvoir se représenter et classer les différentes stratégies de régulation, Mikolajczak & Deseilles (2012) proposent de partir du modèle Gross (2008) qui décrit les différentes composantes de l'expérience émotionnelle. Ce modèle, proche de celui que nous avons évoqué au départ de ce chapitre postule que l'expérience émotionnelle met en jeu différents éléments : la situation, l'attention que l'individu y porte, la perception qu'il a de celle-ci et la réponse qu'il y donnera.

Les différents processus de régulation pourront être associés à ces différents éléments (voir figure 2.3), par exemple, certaines viseront à modifier la situation elle-même ou tenteront à priori de ne pas s'y confronter tandis que d'autres moduleront l'attention qui sera portée à celle-ci. D'autres encore auront pour but de modifier nos perceptions, enfin une série de stratégies agiront au niveau de la réponse émotionnelle elle-même.

Figure 2.3



Un modèle générique de la régulation émotionnelle

(Source : Mikolajczak & Deseilles, 2012, Traité de régulation émotionnelle p 151, Bruxelles : De Boeck)

Il nous est impossible ici de décrire en profondeur chacune de ces stratégies (pour une description plus large nous renvoyons les lecteurs aux travaux de Mikolajczak, 2009 ou 2012). Néanmoins, un récapitulatif de la plupart de celles-ci, sur base de la classification évoquée ci-dessus, est présenté dans le tableau 2.4. Notons, par ailleurs, qu'il est également possible et porteur de réguler ses émotions positives (voir Quoidbach 2009, 2012 pour un modèle d'up-régulation des émotions positives)

Tableau 2.4

Résumé des différentes stratégies de régulation émotionnelle

	<i>Stratégies fonctionnelles</i>	<i>Stratégies dysfonctionnelles</i>
<i>Sélection de la situation</i>	Minimiser les risques de se retrouver dans une situation déplaisante en étant au clair avec ses besoins et ses valeurs et en évaluant correctement les coûts et les bénéfices à long terme de chaque situation	La confrontation dysfonctionnelle où la personne s'engage dans des situations qu'elle sait négative pour elle. L'évitement dysfonctionnel ou éviter systématiquement de se confronter à des situations qui vont amener à des émotions déplaisantes alors que ces situations seraient bénéfiques à long terme (les examens par exemple).
<i>Modification de la situation</i>	Gérer la situation en agissant pour modifier la source d'émotions déplaisantes (par exemple, commencer un travail plus tôt qu'à la dernière minute ou annuler une sortie si l'on sait que l'on va manquer de temps pour le terminer). Lorsque le problème est d'ordre relationnel, apprendre à exprimer le problème en termes acceptable pour l'autre.	L'impuissance acquise ou état de l'individu qui pense qu'il est obligé de subir la situation car il n'a aucun contrôle sur celle-ci. L'expression inadéquate ou une expression inacceptable ou un moment particulièrement mal choisi pour exprimer le problème à autrui.
<i>L'orientation de l'attention</i>	Tenter d'orienter son attention sur autre chose que l'émotion afin qu'elle n'accapare pas nos pensées soit en se distrayant, soit en observant les sensations corporelles qui lui sont associées (approche mindfulness).	La rumination mentale ou ressasser les mêmes pensées négatives ou questions liées à un épisode émotionnel sans les orienter vers l'action. Le déni ou le refus de reconnaître l'existence d'un problème ou d'une situation qui provoqueraient des émotions déplaisantes.

<i>Changement cognitif</i>	Réévaluer cognitivement la situation ou modifier la perception que nous en avons en examinant nos croyances et les biais de distorsions qui nous ont conduits à une perception partielle de la réalité. Distinguer nos pensées de la réalité. Relativiser, chercher les points positifs d'une situation ou encore chercher ses bénéfices à long terme. Accepter et accueillir activement l'événement douloureux et les émotions qui l'accompagnent en ayant conscience qu'il ne présage en rien du futur.	La catastrophisation ou la dramatisation de la situation vécue, voire l'anticipation de conséquences négatives d'une situation La recherche d'un bouc émissaire ou blâmer un tiers pour son incapacité à résoudre la situation
<i>Modulation de la réponse</i>	Exercer des techniques physio-relaxante ou se détendre en réalisant des activités qui produiront un effet relaxant mais qui seront différentes pour chaque individu (faire du sport, prendre un bain, etc.)	La suppression expressive ou masquer toute manifestation visible de l'émotion. L'abus d'alcool. L'abus d'anxiolytiques.

Ces stratégies peuvent prendre différentes formes et aucune ne sera efficace pour faire face à l'ensemble des situations. La compétence de régulation résidera donc dans le fait qu'un individu puisse avoir à sa disposition différentes stratégies fonctionnelles et fasse preuve de flexibilité pour choisir celle qui sera la plus appropriée pour lui en fonction de la situation rencontrée et du contexte dans lequel il se trouve.

La régulation des émotions d'autrui a comme préalable de pouvoir accueillir et comprendre les émotions de l'autre. Les techniques de régulation comme la gestion de la situation interpersonnelle, ou l'expression adéquate du problème évoquées dans le tableau ci-dessus seront particulièrement efficaces dans ces situations, a fortiori si la personne est impliquée dans la situation. Elle reposera également sur la compétence d'amener autrui à pouvoir prendre conscience et/ou mettre en place différentes stratégies de régulations adéquates dans la situation rencontrée.

L'utilisation de ses émotions. Au cours de ce chapitre, nous avons mis en évidence différents liens qui unissent cognition et émotions. L'humeur par exemple a été évoquée comme influençant la perception, l'attention ou encore le style de

pensée (analytique ou global) d'une personne. Les émotions influencent également des comportements, comme la prise de risque (plus élevée en cas d'humeur positive). Les personnes d'humeur positive sont également plus communicatives, plus chaleureuses et plus constructives en situation sociale (Forgas, 2002). De même, les émotions vont prédisposer les individus à certains types de comportements. Par exemple, la colère prédisposera à l'agressivité tout comme la joie prédispose à l'exploration. La compétence d'utilisation des émotions, visera donc à optimiser l'effet que peuvent produire les émotions en choisissant les tâches adaptées à notre humeur. Ceci permettra dès lors d'optimiser nos performances ou notre congruence à la situation.

De plus, comme évoqué à de multiples reprises, les émotions sont porteuses d'un message. Celui-ci, s'il est décodé correctement, peut-être très utile à l'individu pour orienter ou améliorer sa vie. En effet, chaque émotion est associée à un besoin sous-jacent (voir le paragraphe concernant la compréhension des émotions). Identifier celui-ci donnera alors à l'individu des informations précieuses pour mettre en place des changements dans sa vie en vue d'être plus heureux au quotidien ou en meilleure santé. Prenons l'exemple d'un jeune à haut potentiel, en colère pour avoir reçu un retour (et donc un résultat) négatif de son professeur suite à un travail (son professeur lui signifiant que le travail est inadéquat alors que ce jeune avait rendu un travail plus complexe que ce qui était demandé au départ). La colère de ce jeune pourrait être liée à un besoin de reconnaissance ou à un besoin d'accomplissement de son potentiel intellectuel. Ayant identifié clairement ce besoin, une première étape pourrait-être pour ce jeune d'essayer de s'expliquer avec son professeur et de lui demander dans l'avenir à pouvoir réaliser des travaux plus complexes. Malheureusement, il est possible que, dans certains cas, l'enseignant ne soit pas réceptif aux arguments du jeune ou exige un travail identique aux attentes fixées pour l'ensemble de la classe. Étant conscient du besoin sous-jacent à son émotion, le jeune pourra alors mettre en place d'autres moyens pour satisfaire son besoin (par exemple s'inscrire à un concours littéraire, ou encore faire partie d'un club de recherche scientifique). Satisfaire ce besoin par d'autres biais, lui permettra d'atténuer sa colère face à ce professeur et l'aidera à se plier par la suite à ses exigences, évitant par-là de se mettre dans une situation dommageable pour lui (en sabotant sa propre réussite par exemple).

L'utilisation des émotions d'autrui repose sur le même principe, à savoir maximiser les chances de faire réaliser une tâche ou d'avoir une communication positive avec quelqu'un en se basant sur ses émotions ou sur son humeur. C'est le cas notamment lorsque l'on doit négocier ou coopérer par exemple. Nous aurons tout intérêt à mettre notre interlocuteur de bonne humeur. De même, lorsqu'il s'agit de persuader quelqu'un ou de vendre un produit, il s'agira de tenir compte du contexte. Si le message est léger et les arguments discutables, il sera nécessaire d'agrémenter la présentation d'humour ou d'amadouer les interlocuteurs en faisant goûter le produit, en le leur offrant, etc. Par contre, si nous voulons augmenter le

sens critique, il est préférable de privilégier un environnement austère. Notons que si l'utilisation des émotions d'autrui peut dans certains cas être utilisée pour le bien de l'individu (comme c'est le cas lorsqu'un professeur utilise les émotions de ses élèves pour les motiver ou créer un conflit sociocognitif porteur pour l'apprentissage par exemple), c'est également sur ce principe que reposent les bases de la manipulation.

4.2 L'importance des compétences émotionnelles

Une quantité considérable de recherche a mis en évidence l'importance des CE durant les deux dernières décennies. En effet, elles semblent influencer les sphères les plus cruciales de la vie : le bien-être psychologique, la santé physique, la réussite académique, les performances au travail et les relations sociales et professionnelles.

Sur le plan psychologique, des CE élevées sont associées par exemple à une plus grande estime de soi, au bien-être et au niveau de satisfaction dans la vie (Gallagher & Vella-Brodrick, 2008; Schutte, Malouff, Simunek, Hollander & McKenley, 2002), ainsi qu'à une diminution du risque de développer des troubles psychologiques ou un burn-out (Mikolajczak, Menil, & Luminet, 2007).

Au niveau physique, elles sont en lien avec une meilleure santé physique. Les personnes ayant des compétences émotionnelles élevées auraient également tendance à présenter moins de symptômes à ce niveau (voir Schutte et al., 2007 ou Martins, Ramalho & Morin, 2010 pour une méta-analyse). Ce fait n'est pas surprenant puisqu'un niveau élevé de compétences émotionnelles diminue la réactivité neuroendocrine au stress (e.g. Mikolajczak, Luminet, Roy, Fillée & de Timary, 2007) et réduit la probabilité d'adopter des comportements nuisibles à la santé, comme le tabagisme, la consommation excessive d'alcool ou la conduite dangereuse (Brackett, Mayer et Warner, 2004; Trinidad-et-Johnson, 2002).

Sur le plan social, des CE élevées permettent de meilleures relations sociales et conjugales (Lopes et al, 2004; Lopes, Salovey, Côté, & Beers, 2005)

Elles permettent également de meilleures performances au travail en particulier - mais pas uniquement - dans les emplois comportant beaucoup de contacts interpersonnels, comme les professions de services (ventes, soins infirmiers, centres d'appels, ...) (voir Joseph et Newman, 2010 et Van Rooy & Viswesvaran, 2004 pour les méta-analyses).

Enfin les compétences émotionnelles sont en lien avec la réussite académique, ce point étant l'objet de ce travail de recherche, il sera développé plus avant dans ce chapitre.

4.3 Les compétences émotionnelles, un processus en développement

Identifier, exprimer, comprendre et plus encore gérer ses émotions sont des compétences qui se développent au fil du temps. Différents auteurs (e.g. Holodynski

& Friedlmeier, 2006) se sont intéressés à leur développement dans l'enfance. Selon cette approche, les compétences émotionnelles suivent un développement ontogénique via des stades de développement envisagés comme des repères. Roskam (2012) propose une synthèse de cette littérature via quatre stades séquentiels qui prendraient place entre la naissance et 10 ans :

- (1) Le stade indifférencié (0 à 3 mois) : l'expression émotionnelle est de type réflexe (et non liée à une cause spécifique). Les pleurs auxquels le nouveau-né a recours pour exprimer ses émotions, qu'elles soient liées à la faim ou à la douleur, en sont un exemple.
- (2) Le stade d'émergence des signes émotionnels différenciés (3 à 24 mois) : progressivement, les émotions se diversifient, tant au niveau du ressenti de l'enfant (qui devient progressivement conscient de ses émotions) qu'au niveau de leur expression. L'enfant va également progressivement diversifier ses stratégies de régulation (il pourra par exemple sélectionner les situations porteuses d'émotions plaisantes ou éviter ou éliminer celles qui suscitent des émotions déplaisantes).
- (3) Le stade de développement de la régulation émotionnelle intrapersonnelle (2 à 6 ans) : grâce aux encouragements et aux feed-back du donneur de soins, l'enfant devient capable de modifier volontairement les caractéristiques de l'émotion qu'il ressent (fréquence, intensité, durée, valence). L'enfant va également avoir recours au langage pour exprimer, nommer et réguler ses émotions. Par ailleurs il devient capable d'avoir une réflexion sur ses émotions.
- (4) Le stade de l'intériorisation des stratégies de régulation émotionnelle (6 à 10 ans) : l'enfant distingue clairement la composante expressive de l'émotion de l'expérience subjectivement éprouvée de celle-ci. Il comprend les causes et les fonctions des émotions. Il est capable d'utiliser des stratégies de régulation planifiées qui lui permettent d'atteindre des buts complexes éloignés dans le temps. En termes d'expression émotionnelle, ce stade est aussi marqué par la miniaturisation des émotions. Ce terme signifie que l'enfant est capable de masquer celles-ci, de sorte qu'elles ne seront plus forcément visibles par un observateur extérieur. Ce stade marque donc également des changements importants dans la représentation que l'enfant peut se faire des émotions vécues par autrui. En effet, avant de distinguer que l'expression de l'émotion diffère de son ressenti interne, l'enfant est incapable de concevoir que quelqu'un peut être triste sans pleurer, et inversement que quelqu'un qui pleure n'est pas forcément triste. A ce stade, l'enfant intègre également les normes sociales qui vont régir l'expression émotionnelle. Il sera par exemple capable de feindre la joie lorsqu'il reçoit un cadeau qui ne lui plait pas afin de ne pas faire de peine à la personne qui le lui a offert. Le discours et les pratiques parentales au niveau des compétences émotionnelles auront donc un impact particulier à cet âge.

Il existe des différences individuelles importantes dans ce développement, et ce dès le plus jeune âge (Pons, Doudin, Harrys & de Rosnay, 2004). Néanmoins, si l'on suit les repères ontogénétiques, on peut raisonnablement penser qu'un enfant de 10 ans possède déjà les prérequis nécessaires à l'ensemble des compétences émotionnelles.

Néanmoins, il faudra attendre l'âge adulte pour que le développement des compétences émotionnelles soit complètement abouti. D'une part, celles-ci suivront le développement de l'intelligence, qui sera croissant (par l'apprentissage et l'expérience) jusqu'à l'âge adulte (Luebbers, Downey & Stough, 2007). D'autre part, il faudra attendre la maturation complète du cerveau et plus particulièrement celle du cortex préfrontal, mature vers 25 ans (Fradin, 2008), pour que les capacités cérébrales qui sont nécessaires à leur développement complet soient disponibles pour l'individu. On manque encore de données sur le caractère prédictif du développement des compétences émotionnelles dans l'enfance. Néanmoins, plusieurs études, celles de Shoda & Mischel (1990) notamment, ont pu mettre en évidence le lien entre ces compétences chez l'enfant de 4 ans et sa réalisation à l'adolescence. Bar-on, quant à lui, a également pu montrer le caractère prédictif de ces compétences et insiste dès lors sur l'importance de développer celles-ci chez l'enfant en âge scolaire (Bar-on, 2003).

En effet, les compétences émotionnelles ont dès l'enfance (Peons et al., 2004) des répercussions dans plusieurs domaines. A l'adolescence, des compétences émotionnelles élevées prémunissent de présenter des troubles du comportement (Petrides, Frederickson & Furnham, 2004), ou des comportements à risque comme le tabagisme (Trinidad, Unger, Chou, & Anderson-Johnson, 2004). Ciarrochi (2008) met également en évidence le lien entre un déficit dans l'identification des émotions et des risques accrus de problèmes sociaux et l'augmentation des émotions négatives à l'adolescence. Le lien avec les performances académiques a également été mis en évidence. Il sera développé dans le point suivant.

4.4 Émotions, compétences émotionnelles et apprentissage

4.4.1 Émotions et apprentissage

Les situations d'apprentissage sont assez logiquement à l'origine d'émotions. Celles-ci sont dites académiques quand elles surviennent dans ce contexte particulier. Dans ses travaux, Govaerts (2006) réalise une synthèse basée sur celle de Pekrun (1992) et distingue 4 voies par lesquelles les affects et les émotions peuvent influencer l'apprentissage :

- L'impact des émotions sur les processus mnésiques, déjà évoqué dans ce chapitre.
- L'impact sur les ressources attentionnelles disponibles, notamment dans les situations d'anxiété face à l'évaluation. Les émotions, tant positives que négatives chargeraient les ressources attentionnelles et altéreraient le fonctionnement cognitif et la performance.
- Le fait que les affects négatifs mobilisent des ressources chez l'étudiant, ce afin de mettre en place différentes stratégies cognitives d'autorégulation. Ces dernières auront elles-mêmes un impact sur la réussite en empêchant

l'élève de mettre en place des stratégies d'études élaborées permettant un apprentissage en profondeur.

- Les effets des émotions sur le processus motivationnel de l'élève. Des émotions déplaisantes comme l'ennui ayant par exemple comme conséquence de diminuer la motivation intrinsèque

Outre ces voies, Leroy (2012), a étudié l'impact que les émotions peuvent avoir lorsqu'un élève doit gérer la tentation en situation d'étude. Lorsqu'il doit étudier un cours, particulièrement s'il n'en a pas envie, l'élève doit faire le choix de se confronter à des émotions déplaisantes (comme l'ennui) s'il veut pouvoir réussir. Par ailleurs, il devra également résister à la tentation de se tourner vers des activités qui lui amèneront des émotions plaisantes à court terme mais qu'il risquerait de regretter à long terme. Celles-ci ayant comme conséquences le manque d'étude et l'échec potentiel à l'examen en question. Les résultats de ces travaux mettent en évidence que l'étudiant aura plus de chance de réussite et d'implication dans l'étude s'il utilise des stratégies de régulation efficaces pour faire face à la tentation ; autrement dit, s'il a de bonnes compétences émotionnelles de régulation.

Plus largement, Govaerts (2006) explique dans ses travaux le lien modérateur que jouent les émotions entre les variables motivationnelles et la réussite scolaire. En particulier, elle a réalisé une étude afin de comprendre et de mesurer l'effet de l'émotion ressentie par l'apprenant sur sa performance à la tâche. Elle a ensuite analysé les relations entre les émotions éprouvées par les élèves (par exemple, l'espoir, l'anxiété, la honte, le stress ou l'absence de stress), les composantes motivationnelles (sentiment d'efficacité et valeur accordée à la tâche) et leurs performances dans la tâche.

Les résultats de ces recherches soulignent l'effet médiateur des émotions en cours d'apprentissage et l'importance de l'influence des émotions sur la réussite de la tâche. En effet, les émotions ressenties par les élèves expliquent 22% de leurs performances alors que leur sentiment d'efficacité à accomplir la tâche n'en explique que 16%, et la valeur qu'ils lui accordent 7%.

De plus, comme on pouvait s'y attendre, le type d'émotions que ressentent les élèves semble très important : les émotions négatives diminuent leurs performances, alors que les émotions positives assurent l'engagement cognitif, soutiennent la performance et, in fine, agissent sur la réussite.

D'autre part, elle s'est également intéressée aux élèves ressentant très peu d'émotions dans leurs apprentissages scolaires, comme, par exemple ceux ne connaissant pas le stress dans l'activité pédagogique. Elle constate que l'absence de stress n'est pas nécessairement un facteur de réussite. Au contraire, ces apprenants se sont montrés être les plus passifs, fournissant le minimum d'efforts et obtenant les résultats les plus médiocres.

4.4.2 Compétences émotionnelles et réussite académique

Au niveau des compétences émotionnelles proprement dit, on compte un nombre croissant d'études ces dernières années.

Guiver (2012) a réalisé une méta-analyse des études évaluant les liens entre la réussite scolaire et le niveau de compétences émotionnelles (au niveau des traits) auprès d'une population d'adolescents (entre 11 et 18 ans). 12 études (choisies pour leur validité méthodologique) ont été retenues au final. Toutes ces études ont mis en évidence un lien entre le niveau de CE et la performance académique. Certaines d'entre elles (Parker et al., 2004; Di Fabio & Palazzeschi, 2009) ont permis de pointer le rôle particulier des compétences intrapersonnelles (adaptabilité et gestion du stress) dans ce processus. Cependant ces études mettent également en évidence des liens entre la réussite académique, les variables interpersonnelles et le score total et. Les CE expliqueraient 5% de la variance des résultats scolaires.

L'étude de Jordan et al. (2010) ne met néanmoins pas de lien en évidence au niveau du score global mais pointe elle-aussi le rôle de l'adaptabilité et de la gestion du stress. Dans leur étude, Petrides, Frederickson et Furnham (2004), confirment eux aussi ces résultats. Néanmoins, les auteurs les nuancent en tenant compte des habiletés cognitives des jeunes interrogés. Selon eux, c'est uniquement lorsque les jeunes possèdent de moindres habiletés cognitives que les compétences émotionnelles jouent un rôle de modérateur. Ils expliquent ce fait par le nombre important de situations « stressantes » auxquelles ces jeunes doivent spécifiquement faire face. En confrontant ces résultats avec d'autres études, Petrides (2011) défend l'idée que les compétences émotionnelles peuvent être mises en lien avec les performances uniquement lorsque l'on parle de populations à profil « vulnérable ».

Dans leur étude, réalisée auprès d'une population d'étudiants fréquentant l'enseignement supérieur, Rode et al. (2007) apportent deux hypothèses explicatives concernant les liens qui unissent les compétences émotionnelles et la réussite académique :

- l'adaptation des élèves aux nombreuses obligations, attentes et styles d'enseignements différents de leurs enseignants,
- la possibilité de mieux gérer toute la partie d'étude que l'élève fait seul et qui demande donc des stratégies de régulation efficace.

Cependant, dans leur étude, les auteurs n'ont pu mettre en évidence que partiellement les liens escomptés et ce via la variable modératrice d'une attitude consciencieuse lors de l'étude.

D'autres études, réalisées également auprès d'étudiants du supérieur ou de jeunes adultes n'ont pas, elles non plus, permis de mettre ce lien en évidence (Bastian, Burns & Nettelbeck, 2005 ; Newsome, Day & Catano, 2000 ; Shipley, Jackson & Segrest, 2010) et ce quel que soit le type de mesure utilisée (mesure trait versus mesure habileté) (O'Connor & Little, 2003). Il semblerait dès lors que les liens entre

la réussite scolaire et les CE soit surtout présents chez les plus jeunes. Deux études mettent également le rôle important jouées par les CE lors des périodes de transition scolaire. C'est le cas de l'étude de Guiver (2012) qui a mis en évidence l'influence positive des CE, tant au niveau du bien-être que des résultats scolaires, lors de la transition entre l'enseignement primaire et secondaire. Parker (2004) a, quant à lui, réalisé les mêmes constats au niveau de la transition entre l'école secondaire et l'université.

Conclusion

L'expérience émotionnelle est complexe et propre à chaque individu. Ce phénomène multicomponentiel peut se décomposer en plusieurs étapes. L'évaluation cognitive (la plupart du temps inconsciente) des situations du quotidien pourra, en fonction de la réactivité des personnes, de leurs expériences antérieures, de leur personnalité et de la pertinence de la situation pour elles, enclencher le processus émotionnel. S'en suivra alors une série de réactions physiologiques, de ressentis, de pensées qui, dans un processus dynamique, lui feront vivre une émotion.

Les émotions sont précieuses, elles informent l'individu, le préparent à agir en cas de besoin, l'aident à faire des choix ... Elles sont aussi un support précieux pour l'ensemble des interactions sociales. Pour ces différentes raisons et aussi parce qu'elles coordonnent différents sous-systèmes (cognitifs et physiologiques) entre eux, elles sont un outil indispensable à l'adaptation (Cosmides et Tooby, 2000). Néanmoins, les émotions peuvent également amener un individu à commettre des actes délétères pour lui comme pour autrui. Il est donc fondamental de comprendre que ce n'est pas l'émotion en elle-même qui est adaptative mais bien ce que l'individu fera de son message et la manière dont il pourra l'utiliser.

La notion de compétence émotionnelle et les multiples recherches qui y ont trait, nous aident à comprendre ce mécanisme. Ce concept réfère à la manière dont les individus identifient, expriment, comprennent, utilisent et régulent leurs émotions et celles d'autrui (Mikolajczak, 2009b). Pour chacune de ces tâches, l'individu disposera d'un certain nombre de connaissances (savoirs), d'habiletés (savoir-faire) et de traits (savoir être au quotidien).

On compte donc cinq compétences majeures, qui se déclinent tant au niveau intra qu'interpersonnel. Elles peuvent se résumer comme suit :

- L'identification de ses propres émotions ou de celles d'autrui, consiste à cerner plus précisément le sentiment subjectif qui accompagne l'expérience émotionnelle, de l'identifier en lui donnant un nom. Pour ce faire, il sera nécessaire que le sujet soit « ouvert » à ses émotions et à celles d'autrui. Un vocabulaire émotionnel étendu permettra également une identification plus nuancée. Pour identifier chez autrui, il est également nécessaire de pouvoir décoder une série de manifestations non-verbales accompagnant l'émotion.

- L'expression des émotions ou l'écoute des émotions d'autrui consiste à pouvoir exprimer de manière socialement acceptable son ressenti ou à pouvoir accueillir celui d'autrui. Ici aussi le vocabulaire émotionnel sera nécessaire mais il ne suffit pas à ce que les émotions puissent être accueillies par autrui. L'individu aura dès lors besoin de « techniques » pour apprendre à dire son ressenti de façon socialement acceptable.
- La compréhension des émotions repose elle-aussi sur leur acceptation préalable. Elle consiste ensuite à pouvoir en définir les causes et les conséquences. Afin de comprendre ce qui s'est réellement joué dans le processus émotionnel, il sera également nécessaire de pouvoir décoder le message véhiculé par l'émotion en termes de besoin.
- La régulation des émotions est plus complexe. Elle reprend l'ensemble des stratégies qui permettent à un individu de moduler une émotion au niveau de sa valence, de son intensité ou de sa manifestation si elle est inadéquate au contexte. Les stratégies existantes peuvent porter sur différents moments du processus émotionnel et peuvent être qualifiées de fonctionnelles si elles permettent de réguler l'émotion tout en étant positives à long terme. La régulation des émotions d'autrui repose sur les mêmes stratégies, appliquées à un tiers, et vise à l'aider à modifier différents paramètres de son vécu émotionnel.
- L'utilisation des émotions consiste à utiliser ses émotions ou son humeur pour maximiser ses chances de réussite dans une tâche ou au niveau relationnel.

De bonnes compétences émotionnelles sont dès lors un atout dans la vie. Leur impact a été mis en évidence dans plusieurs sphères majeures pour l'individu, tels que le bien-être, la santé, le travail ou encore les relations sociales. Ces compétences sont évolutives et se cultivent dès l'enfance. Suivant le développement cérébral et se nourrissant des expériences de vie, elles ne seront totalement développées qu'au début de l'âge adulte. Néanmoins, plusieurs recherches ont mis en évidence que les compétences émotionnelles ont déjà un impact dès l'enfance et que, par ailleurs, il est possible de les développer tout au long de la vie si l'on s'y entraîne et que l'on pratique les stratégies nouvellement acquises.

Le processus émotionnel mobilise l'individu dans son entièreté, il n'est donc pas étonnant qu'il ait de multiples répercussions. Les émotions influencent notamment les facultés cognitives comme la mémoire, la concentration, l'attention ou encore la créativité. Elles ont également un impact sur le traitement de l'information et la perception de la réalité. Par ce biais, elles sont en lien avec l'apprentissage et l'influencent de multiples manières. Jouant un rôle de modérateur, les CE seront donc utiles à l'apprentissage. Elles permettront à l'individu de déjouer les « biais » créés par les émotions ou de mieux gérer les situations stressantes de l'évaluation. Elles permettront également aux élèves de gérer l'environnement scolaire, ses

contraintes et ses situations relationnelles, lui permettant dès lors d'octroyer un maximum de ses ressources à l'apprentissage.

Ayant une vision plus précise du fonctionnement émotionnel dans la population générale, nous pouvons aborder celui de notre population spécifique. Diffère-t-il en tout? Les personnes à haut potentiel présentent-elles des spécificités au niveau des compétences émotionnelles ? Compétences émotionnelles et capacités cognitives sont-elles liées de manière particulière au sein de cette population? Nous aborderons ces questions dans le troisième chapitre de cette partie théorique.

CHAPITRE 3 :

COMPÉTENCES ÉMOTIONNELLES ET HAUT POTENTIEL

CHAPITRE 3 : COMPÉTENCES ÉMOTIONNELLES ET HAUT POTENTIEL

Introduction

L'étude des compétences émotionnelles des adolescents est un champ en pleine expansion. Cependant, comparé à l'étude des CE chez l'adulte, il existe toutefois à l'heure actuelle relativement peu de recherches et beaucoup moins encore s'intéressent spécifiquement aux CE chez les adolescents à haut potentiel.

Dans ce chapitre, nous synthétiserons les apports des différentes études concernant notre population cible. Compte tenu de la diversité des instruments de mesures utilisés et des débats quant à la nature des compétences différentes qu'ils évaluent (voir chapitre deux), nous avons organisé les résultats en partant du modèle de Mikolajczak (2009b) présenté au chapitre 2.

Nous évoquerons et discuterons ensuite les travaux s'intéressant au lien entre les compétences émotionnelles et la réussite académique au sein de notre population.

Enfin, ce chapitre présente également (à partir du point 3.3) un travail réalisé dans le cadre de cette thèse¹², étudiant plus spécifiquement la régulation émotionnelle chez les jeunes à haut potentiel. On manque cruellement de données sur ce thème. Pourtant, les nombreux retours des cliniciens à ce sujet pointent certaines spécificités. Ce travail est donc basé à la fois sur des données empiriques et sur des études de cas cliniques. Dès lors, il ne peut être généralisé à l'ensemble de la population à haut potentiel, a fortiori si l'on tient compte des profils variés qui la constituent. Nous avons également conscience qu'étant en partie basé sur un travail de clinique, qui par définition se construit autour des personnes en questionnement ou en difficultés, il est probablement influencé par un biais de recrutement déjà évoqué au premier chapitre.

Néanmoins, ce travail n'ayant encore jamais été réalisé auparavant, il permet de mieux comprendre le fonctionnement des jeunes à haut potentiel en difficultés, ce qui est en partie l'objet de notre recherche. Dès lors, il devrait amener des éléments utiles et fournir des pistes de réflexion qui seront réinterrogés lors de la discussion.

¹² Ce travail a été réalisé dans le cadre de la rédaction du chapitre 32 du « Traité de régulation émotionnelle » sous la direction de Moira Mikolajczak et Deseilles, paru chez De Boeck en 2012.

1. Les études portant sur les compétences émotionnelles des jeunes à haut potentiel

Les acquis d'une personne au niveau des compétences émotionnelles peuvent se situer à différents niveaux : les connaissances, les traits et les habiletés (voir pages 54-55 pour une description de ces composantes). Ces trois niveaux ne sont que modérément corrélés dans la population générale, et le décalage entre connaissances et habiletés/traites est parfois d'autant plus marqué chez les personnes à haut(s) potentiel(s) :

- Les connaissances semblent plus développées (Mayer et al. ,2001 ; Zeidner, Shani, Matthews & Roberts (2005). Zeidner et al. expliquent ce fait par l'accès précoce et aisé des HP au vocabulaire et aux concepts. Les jeunes à haut(s) potentiel(s) peuvent dès lors identifier et nommer plus précisément leur ressenti émotionnel. De même, ils possèdent un haut niveau de connaissances concernant les processus de régulation les plus efficaces pour faire face à certaines situations et une meilleure compréhension de leurs émotions.
- Au niveau des habiletés et des traits, les conclusions sont plus mitigées. Une première étude de Corso (citée par Guignard et Zenasni, 2004), utilisant le questionnaire de Bar-On (Emotional quotient inventory, 1996) auprès de 100 JHP et les comparant à une population contrôle, postule l'existence de compétences globalement plus développées. Cependant, cette étude présente un biais méthodologique, n'incluant dans son échantillon que des jeunes qui réussissent brillamment au niveau scolaire. Ces résultats n'ont par ailleurs pu être répliqués par la suite. En effet, Lee et Olszewski (2007), utilisant le même outil avec un échantillon de 234 jeunes, ne mettent pas en évidence de différence sur le plan global. Ils pointent toutefois des différences au niveau de compétences spécifiques. Les JHP présentent de meilleures capacités d'adaptabilité face aux situations nouvelles et de moins bonnes aptitudes au niveau de la gestion du stress. Zeidner et al. (2005), utilisent également dans leur étude un auto questionnaire : le Schutte self report inventory (Schutte & al.,1998). Inversement aux résultats qu'ils obtiennent au niveau des connaissances, les JHP présentent un score global à ce questionnaire significativement moins bon que les jeunes tout venant, particulièrement au niveau de la gestion du stress. Ces résultats peuvent être également mis en lien avec l'étude de Roberts et Lovett (1994, cité dans Zenasni & Mouchiroud, 2006) qui observent également une moins bonne gestion du stress en utilisant une autre méthodologie. Ces chercheurs ont induit expérimentalement une situation d'échec et comparé la réaction de trois groupes d'adolescents. Les adolescents à haut(s) potentiel(s) ont comparativement présenté plus de réactions émotionnelles négatives et de signes physiologiques de stress que les autres groupes. Néanmoins, aucune étude à ce jour ne peut permettre d'affirmer si les résultats de cette étude sont liés à un fonctionnement cérébral particulier en situation de stress chez les JHP. De plus, comme évoqué précédemment et à nouveau mis en évidence dans une étude récente de Guignard (2012), les JHP n'auraient

pas, globalement, un niveau d'anxiété plus élevé que la population générale. Dès lors, il serait utile à l'avenir d'explorer plus avant leur fonctionnement en situation académique. Des éléments de réponses pourront être apportés par les études menées au sein de la partie empirique.

Les liens entre les compétences émotionnelles et la réussite académique chez les jeunes à haut potentiel.

A ce jour, seule l'étude de Woitaszewski (2001) s'est intéressée à l'influence de l'IE sur la réussite sociale et/ou académique des JHP. L'auteur constate une absence de relations entre le niveau des CE et la réussite scolaire. Toutefois, son échantillon étant relativement peu étendu (39 sujets) et ne comportant que des jeunes ayant intégré un programme d'enseignement spécialisé réservé aux JHP, ses conclusions peuvent difficilement être généralisées à l'ensemble de cette population. De plus, l'échelle de mesure utilisée (le MSCEIT- adolescent version) donne une indication au niveau des connaissances émotionnelles, qui peut, comme évoqué par l'étude de Zeidner, différer de la manière dont les JHP fonctionnent au niveau des traits. Dès lors ces résultats sont à considérer avec prudence.

Une autre étude peut apporter des informations utiles à ce niveau, même si elle ne s'intéresse au départ pas particulièrement aux jeunes à haut potentiel. Il s'agit de l'étude de Petrides, Frederickson et Furnham (2004), déjà évoquée au chapitre 2. Ces auteurs ont examiné les liens unissant les compétences émotionnelles, les capacités cognitives et la réussite académique auprès d'un échantillon de 650 jeunes adolescents. Comme déjà évoqué, ces auteurs ont mis en évidence l'influence positive pour les jeunes ayant des compétences cognitives moins développées mais ils ont également pointé le fait que cet effet disparaissait lorsque le QI était élevé, ce qui laisse à penser que l'intelligence émotionnelle trait n'influencerait pas la réussite académique des jeunes à haut potentiel. Cependant, la mesure du QI utilisée par ces auteurs est une mesure de raisonnement verbal. Dès lors, les résultats ne peuvent être considérés comme représentatifs de l'ensemble de la population JHP. De plus, ce groupe a été constitué en fonction des quartiles, les jeunes dans le 4ème quartile constituant le groupe QI élevé. Dès lors, ces critères ne sont pas comparables à ceux qui sont généralement utilisés pour déterminer un haut potentiel. Enfin, ce constat ne porte que sur 36 jeunes ce qui ne représente pas un échantillon très étendu. Afin de mieux comprendre les liens entre les compétences émotionnelles et la réussite scolaire des jeunes à haut potentiel, cette question sera donc réinterrogée dans la partie empirique.

2. La régulation émotionnelle est-elle spécifique chez les jeunes à hauts potentiels ?

La régulation émotionnelle est un processus complexe, composé de multiples stratégies qui peuvent intervenir à différents moments du processus. Dans les points suivants, différentes stratégies qui semblent préférentiellement utilisées par les

personnes à haut potentiel ainsi que plusieurs hypothèses quant à la manière spécifique dont celles-ci s'expriment au sein d'une population consultante seront développés. Comme évoqué, en regard du manque cruel d'études à ce niveau, les paragraphes qui suivent ont été rédigés essentiellement sur base des constats de plusieurs cliniciens travaillant fréquemment avec ce type de population. Les différents éléments présentés sont donc à considérer à titre d'hypothèses. En effet, s'ils sont fréquemment associés au haut potentiel, et présentent donc un intérêt sur le plan clinique, rien ne prouve toutefois à l'heure actuelle que ces mécanismes soient représentatifs d'un fonctionnement global au sein de cette population. Les vignettes cliniques illustrant les paragraphes (sauf mention particulière) ont été récoltées dans le cadre d'une consultation spécialisée pour les personnes à haut potentiel menées dans le cadre d'une recherche inter universitaire.

2.1 La régulation par la réévaluation cognitive de la situation

La stratégie de réévaluation cognitive d'une situation consiste, comme l'illustre le témoignage ci-dessous, à modifier la perception que nous en avons afin de changer les émotions qu'elle génère (Gross, (2008) voir chapitre 2).

Il semble somme toute assez logique, compte tenu de leurs possibilités intellectuelles, que les jeunes à haut(s) potentiel(s) soient capables d'utiliser précocement la stratégie de la réévaluation cognitive d'une situation (Sowa, McIntire, May, & Bland, 1994).

« Quand je suis fâchée par rapport à quelque chose que m'a dit ma maman, je vais dans ma chambre et je commence à penser qu'elle ne voulait peut-être pas m'ennuyer ou me blesser. Je commence alors à essayer de comprendre à quoi elle pensait en disant cela... lorsque j'ai fait cela je ne suis généralement plus fâchée. Je sors alors de ma chambre et je vais m'excuser pour ce que je lui ai dit quelques minutes auparavant. »

Fiona, 10 ans (vignette issue de l'étude de Sowa & al.)

À l'âge adulte, ce mécanisme demande souvent un effort avant d'être automatisé. Si l'on s'imagine que ce discours est tenu par une fillette de 10 ans, on voit toute la maturité qu'il renferme et la sérénité qu'il peut procurer. Afin de réaliser cette réévaluation, on peut avoir recours à plusieurs techniques :

- relativiser la situation que l'on est en train de vivre : est-ce si grave que cela ?
- chercher les points positifs : qu'est-ce que cette situation peut m'apporter de positif même si elle ne me convient pas ?

- chercher les bénéfices à long terme : cette situation n'est pas agréable, je n'y vois actuellement aucun point positif mais peut-être que je les verrai plus tard.

Les propos d'un jeune à haut(s) potentiel(s) repris ci-dessous illustrent assez bien ces techniques :

« Je m'ennuie à mourir en classe, les profs répètent et répètent sans cesse les mêmes choses. Avant j'étais en colère mais maintenant j'ai compris qu'ils ne pouvaient pas faire autrement parce que d'autres élèves avaient besoin de plus de temps pour apprendre les choses. Alors, je me dis que je n'ai plus que deux ans à tirer et je sais que j'ai besoin du précieux sésame qu'ils me donneront à la sortie... Pour passer le temps, j'observe les autres ou j'essaie de me poser des questions ou de faire des liens entre ce que la prof dit et des choses que j'ai pu lire pour ne pas perdre le fil du cours. Parfois je lance une discussion sur un sujet d'actualité en lien avec le cours... Bon ce qu'elle dit est toujours ennuyeux, mais au moins je ne suis plus en colère et je me distrais... »

David, 16 ans

Outre les résultats des études (Sowa et al., 2004), de nombreux praticiens s'accordent également pour dire que ce mécanisme cognitif de régulation est fréquemment employé par les personnes à haut(s) potentiel(s). Toutefois, toutes les personnes qui utilisent cette stratégie ne l'appliquent pas avec autant de succès que dans les exemples ci-dessus. Parfois, les personnes HP sont paradoxalement désavantagées par leurs habiletés cognitives : les HP sont habiles à comprendre, à analyser et saisissent aisément la logique, ce qui les amène, à juste titre, à faire confiance à leur raisonnement et aux perceptions qui en découlent. Dès lors, un certain nombre d'entre elles accordent le même crédit aux analyses qu'elles réalisent face à une situation émotionnelle. Or, il est erroné de penser que face un contenu émotionnel, notre cognition peut fonctionner avec la même objectivité que face à un contenu purement intellectuel, comme une équation mathématique par exemple. Il existe en effet des croyances ou des distorsions cognitives qui peuvent biaiser cette analyse. La distorsion cognitive est un mécanisme qui amène à percevoir la réalité de façon partielle ou distordue. Burns (1999, cité par Mikolajczak, 2009) a mis en évidence ces différents processus. Le tableau 3.1 en reprend quelques-unes à titre d'exemple.

Tableau 3.1.

Quelques exemples de distorsions cognitives

(Source Burns, 1999, cité par Mikolajczak M. (2009) *Les compétences émotionnelles* p. 171)

<i>Processus de distorsion</i>	<i>Explication</i>	<i>Exemple</i>
<i>La pensée du « tout ou rien »</i>	Percevoir les faits de manière binaire, bonne ou mauvaise, ça passe ou ça casse	Si je commets une erreur dans un devoir dans une matière où je suis performant mon devoir est nul, il ne vaut rien.
<i>Le rejet du positif</i>	Rejeter les expériences positives en se disant qu'elles ne comptent pas	Si l'on me félicite pour la réussite d'un examen, je me dis que j'aurais pu mieux faire, ou que c'est normal car ce qui était demandé n'était vraiment pas compliqué.
<i>La catastrophisation et la minimalisation</i>	Exagérer l'importance de ses problèmes ou minimiser l'importance de ses qualités.	Je pense « c'est certain, je vais rater mo, année » parce que j'ai eu une mauvaise note.
<i>Le raisonnement émotionnel</i>	Penser que les émotions négatives reflètent la réalité des choses : « Je ressens ça, cela doit donc être la réalité ».	Je me sens en colère, donc on m'a traité injustement. Je me sens si triste de m'être disputé, la situation est grave et désespérée.

Ces distorsions sont légion dans nos pensées, et les personnes à haut(s) potentiel(s) n'échappent pas à la règle. Parmi les mécanismes précités, les praticiens qui travaillent avec la population à haut(s) potentiel(s) pointent particulièrement la pensée en tout ou rien et le raisonnement émotionnel. Si ces personnes présentent, de surcroît, une hyperstimulabilité émotionnelle, ces distorsions peuvent prendre des proportions qui sont difficilement gérables par le sujet et augmentent le risque de développer des difficultés dans la gestion de leurs émotions. Par ailleurs, on peut émettre l'hypothèse que ces processus de distorsion sont accrus par la rapidité du

raisonnement. En effet, divers auteurs (Adda & Catroux, 2003, Siaud-Facchin, 2002) ont décrit, dans le cadre scolaire, la difficulté de certains jeunes à haut(s) potentiel(s) à maîtriser le flot et les étapes de leur pensée. Il pourrait en être de même avec les pensées en situation émotionnelle. Cette rapidité pourrait rendre également moins aisée l'identification des distorsions.

Même si les personnes à haut(s) potentiel(s) possèdent des atouts importants pour mettre en œuvre la réévaluation cognitive, elles risquent également de développer les stratégies dysfonctionnelles qui lui sont associées, notamment ce que l'on appelle la catastrophisation. Ce mécanisme se traduit par une dramatisation de la situation actuelle. Il peut également se traduire par l'anticipation des conséquences négatives d'un événement futur (Mikolajczak, 2009). Partant de l'intention de réévaluer cognitivement la situation qui les occupe, les personnes à haut(s) potentiel(s) se retrouvent parfois emportées par les connaissances qu'elles possèdent, les mettent en lien avec d'autres situations qu'elles considèrent comme similaires et ayant eu des conséquences plus graves et donnent alors une proportion émotionnelle démesurée à cette situation. C'est ce qu'illustre l'exemple ci-dessous :

« Une petite fille de 10 ans a deux parents médecins et les entend fréquemment rapporter leurs conversations à ce sujet. Elle s'intéresse elle aussi à la science et se passionne pour les virus et leur fonctionnement. Cette jeune fille a vécu un épisode dramatique le jour où son père est rentré en annonçant qu'il avait la grippe... Pendant des mois, elle n'a plus voulu déloger, refusant de partir pour un séjour en classe verte, terrorisée à l'idée que son père puisse mourir pendant son absence ».

2.2 La régulation par l'évitement des émotions

Cliniquement, divers praticiens (Siaud-Facchin, 2002 ; Adda & Catroux 2003) décrivent chez certains jeunes (ou adultes) à haut(s) potentiel(s) un besoin important de contrôler leur environnement pour faire face à l'anxiété. Ce besoin de contrôle semble particulièrement présent lorsque ces personnes présentent une hypersensibilité émotionnelle. Or, le domaine relationnel, ainsi que les émotions qu'il suscite, peuvent paraître, a priori, plus difficilement contrôlables. En effet, une relation implique plusieurs personnes dont on ne maîtrise pas les pensées ou les réactions. De plus, il est parfois difficile de prévoir comment on va soi-même réagir face à une situation. Dès lors, il peut paraître plus efficace pour ces personnes d'éviter ces situations ou de supprimer les émotions qui les accompagnent.

2.3 L'évitement physique des situations émotionnelles

Il est possible de réguler certaines émotions « a priori » en évitant de se retrouver dans les situations qui les déclenchent (Loewenstein, 2007, cité par Mikolajczak, 2009). C'est ce que font certaines personnes à haut(s) potentiel(s) qui rapportent qu'elles ont, par exemple, délibérément choisi de ne plus regarder certains spectacles émotionnels à la télévision (ex : le journal télévisé ou un reportage

concernant la violence conjugale) car elles savent pertinemment bien qu'elles seront bouleversées, voire angoissées par leur contenu. D'autres choisissent de vivre en retrait de la vie sociale afin d'éviter les émotions négatives inhérentes aux relations humaines. Dans certains cas, le choix posé peut être le bon, mais la sélection opérée peut s'avérer moins judicieuse si l'individu anticipe mal l'impact que la situation pourrait produire sur le plan émotionnel ou s'il se fie trop à ses souvenirs. À nouveau, les personnes à haut(s) potentiel(s) semblent souvent accorder trop de crédit à leurs pensées dans cette situation, de sorte qu'un certain nombre d'entre elles mettent en place des stratégies d'évitement dysfonctionnelles. Par exemple, fréquemment débordées par leurs émotions dans l'enfance, et dévastées par les effets qu'elles produisent, ces personnes estiment (à tort) que les relations sont potentiellement nocives pour elles. C'est le cas des personnes à haut(s) potentiel(s) qui préfèrent finalement s'isoler dans leur univers plutôt que de se confronter à l'autre. Elles développent alors une forme de retrait social et se réfugient dans les jeux vidéo ou dans un monde imaginaire interne où les situations relationnelles sont moins menaçantes.

2.4 L'évitement mental des émotions

Si l'on ne peut se soustraire physiquement à la situation émotionnelle, on peut essayer d'éviter les émotions qu'elle génère. Afin de réaliser cette opération mentale, il semble que les personnes à haut(s) potentiel(s) mettent fréquemment en œuvre un processus spécifique : l'intellectualisation. En psychanalyse, l'intellectualisation est un mécanisme de défense par lequel le sujet utilise le raisonnement ou la logique afin d'éviter la perception et la reconnaissance de ses conflits et émotions. Il s'agit d'appréhender toute situation émotionnelle intellectuellement afin d'en diminuer l'impact affectif. Les situations ou les perceptions émotionnelles sont immédiatement traitées comme des contenus rationnels qui doivent avoir un sens et une logique, de sorte que les émotions que cette situation pourrait susciter sont systématiquement balayées. Si cette forme d'évitement des émotions par l'intellectualisation est efficace à court terme pour diminuer l'impact émotionnel, elle est dysfonctionnelle à long terme car elle empêche la personne de rester en contact avec ce qu'elle ressent réellement face à une situation émotionnelle et/ou relationnelle.

2.5 Un cas particulier de régulation émotionnelle : la gestion de l'assynchronie liée au haut potentiel

Comme mentionné dans la première section de ce chapitre, les personnes à haut(s) potentiel(s), spécialement à l'adolescence, sont parfois amenées à mettre en place des stratégies (de coping) pour se construire malgré leur différence. Bien que toutes les personnes à haut(s) potentiel(s) ne ressentent pas cette différence, nombre d'entre elles présentent des croyances du type : « les autres me perçoivent comme

différent car j'ai un haut potentiel intellectuel ». C'est ce que certains auteurs (Coleman & Cross, 1988) appellent le stigmate du haut potentiel (*Stigma of giftedness*). Lorsqu'elle est présente, cette croyance peut être source de stress dans les situations sociales, notamment dans le contexte scolaire.

Parmi les stratégies mises en place face au stigmate du haut potentiel, on distingue des stratégies centrées sur le problème et des stratégies centrées sur l'émotion. Dans les stratégies centrées sur le problème, la personne va chercher par différents moyens à modifier la situation ou à influencer son environnement pour, en quelque sorte, supprimer la source de stress. Dans les stratégies centrées sur l'émotion, la personne ne cherche pas à modifier la situation, mais bien les émotions qu'elle génère. Le tableau 3.2 présente les principales stratégies de coping utilisées par les jeunes à haut(s) potentiel(s) pour gérer leur spécificité (Clark & Booker, 2007).

Tableau 3.2

Les principales stratégies de coping utilisées par les jeunes à haut potentiel

<i>Stratégies centrées sur le problème</i>	<i>Stratégies centrées sur l'émotion</i>
dissimuler son haut potentiel	refuser ou dénier son haut potentiel
se conformer	dénier/surestimer l'impact du haut potentiel sur les difficultés relationnelles
aider les autres	utiliser l'humour pour dédramatiser la différence et se faire des amis
	surestimer ou minimiser l'importance d'être accepté par les pairs

On retrouve dans ce tableau beaucoup de stratégies d'évitement. Or, l'utilisation de ce type de stratégies est peu porteuse pour réguler à long terme les émotions négatives comme le stress. Chan (2005) a mis en lien le type de stratégies de coping utilisé dans une population d'adolescents à haut(s) potentiel(s) et le risque de troubles psychologiques. Ces conclusions rejoignent celles des études réalisées dans la population générale (Mikolajczak, 2009). Il semble en effet que ce sont les jeunes qui utilisent les stratégies d'évitement (qu'elles soient centrées sur le problème ou l'émotion) qui sont le plus à risque. A contrario, les jeunes utilisant des stratégies centrées sur le lien social (aider les autres, dédramatiser par l'humour, investir et estimer correctement l'acceptation des pairs) semblent mieux dans leur peau.

2.6 Un modèle pour prédire les difficultés émotionnelles chez les personnes à haut(s) potentiel(s)

Notre revue de la littérature empirique et clinique sur la vie émotionnelle des personnes à haut(s) potentiel(s) suggère qu'il est nécessaire de prendre en compte deux éléments pour comprendre leur vie affective et prédire d'éventuelles difficultés psychologiques : (1) le niveau d'hyperstimulabilité (quel est leur niveau de réactivité initiale en situation émotionnelle ?) et (2) le niveau de compétences émotionnelles (quel est leur capacité à gérer ces émotions et à faire redescendre l'intensité émotionnelle ?) (voir aussi Mikolajczak, 2009a et Mikolajczak & Desseilles, 2012). C'est ce que nous synthétisons dans la figure 3.1 et explicitons ci-après.

La première dimension concerne le niveau d'hyperstimulabilité émotionnelle. Elle réfère au niveau de sensibilité de base de l'individu, sa réactivité initiale en situation émotionnelle. Plus le niveau d'hyperstimulabilité est élevé, plus les réactions émotionnelles générées seront intenses. Comme évoqué au chapitre 2, cette hyperstimulabilité n'est pas propre à la population à haut potentiel, mais diverses études ont mis en évidence qu'elle y était généralement plus élevée que dans la population générale (voir Piechowski, 1991). Le niveau d'hyperstimulabilité peut fluctuer au cours de la vie. En effet, cette hyperstimulabilité est le fruit de deux composantes : des facteurs internes (les gènes) et l'environnement (un environnement physique et/ou social insécurisant par exemple). Il est aussi possible, par la pratique de la méditation par exemple, de diminuer son niveau de réactivité de base. Il a été ainsi montré que des moines bouddhistes réagissaient moins intensément au son d'un tir de pistolet que les gens dits normaux.

La seconde dimension concerne le niveau de compétence émotionnelle, tel que défini au chapitre 2.

Plus le niveau d'hyperstimulabilité est élevé, plus les réactions émotionnelles seront difficiles à gérer. Cependant, il a été mis en évidence au sein de la population à haut(s) potentiel(s) (Chan, 2005), tout comme dans la population générale, qu'un bon niveau de compétences émotionnelles contribue à mettre en place des stratégies de régulation efficace et peut donc venir modérer l'effet de l'hyperstimulabilité. Il est donc nécessaire de combiner ces deux données pour identifier les personnes HP le plus à risque de présenter des troubles émotionnels.

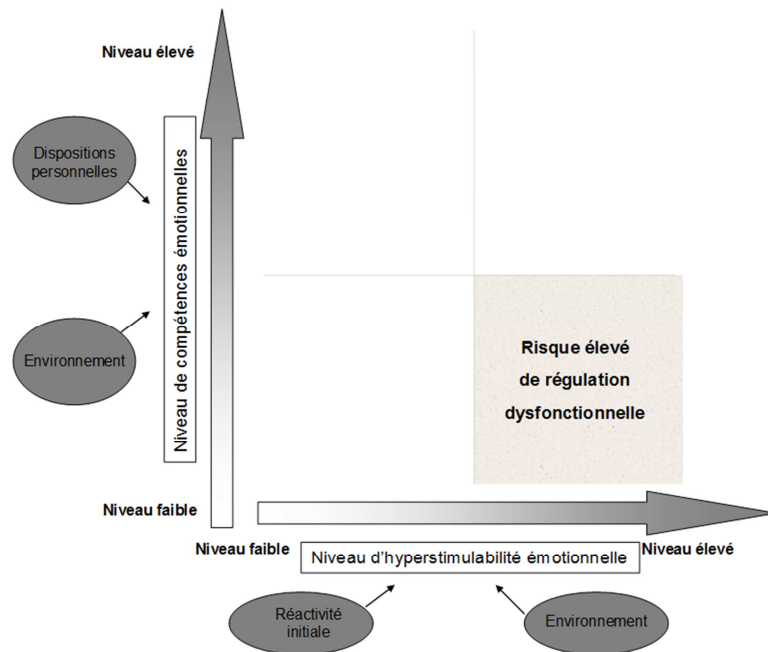


Figure 3.1

Un modèle pour prédire d'éventuelles difficultés émotionnelles chez les personnes à haut potentiel

Conclusion

Il existe, à l'heure actuelle, peu d'études examinant les compétences émotionnelles des jeunes à haut potentiel. Les quelques études réalisées tendant à montrer qu'ils possèdent des connaissances supérieures à ce niveau. Les résultats au niveau des habiletés et des traits ne mettent pas en évidence de différence globale, mais pointent néanmoins quelques spécificités telles qu'une meilleure adaptabilité aux situations nouvelles et une moins bonne gestion du stress. Néanmoins, l'ensemble de ces études présentent des biais méthodologiques, notamment au niveau des critères de recrutement de l'échantillon. Il sera donc utile de réinterroger ce fonctionnement au sein de la partie empirique.

Seules deux études à ce jour ont envisagé le lien entre les compétences émotionnelles et la réussite académique au sein de cette population. Celles-ci mettent en évidence une absence de liens entre ces deux variables. A nouveau, la taille des échantillons utilisés ou encore l'instrument de mesure peuvent avoir influencé ce résultat. Dès lors il semble prématuré de tirer des conclusions uniquement sur base de ces études. Enfin, notre travail au niveau de la compétence de régulation laisse à penser que les jeunes à haut potentiel consultant utiliseraient plus volontiers et avec succès la réévaluation positive et la sélection des situations. Cependant, lorsqu'ils sont en difficulté, les aptitudes élevées de ces jeunes au niveau cognitif pourraient paradoxalement les désavantager, induisant des biais de pensées et des stratégies de régulation dysfonctionnelles telles que le raisonnement émotionnel et/ ou l'évitement physique ou mental des situations (qui sont susceptibles de susciter des émotions déplaisantes). Dès lors, il sera utile de mettre ces hypothèses en perspective avec les différentes études réalisées au sein de la partie empirique.

Conclusion de la partie théorique

Au terme de cette partie théorique, nous vous proposons une conclusion qui reprend les éléments clés issus des différents chapitres. Ceux-ci, articulés entre eux et présentés sous la forme d'un schéma, permettent d'avoir une vue d'ensemble des points de repères existants (ou non) quant aux questions étudiées dans la partie empirique, à savoir : le fonctionnement des compétences émotionnelles chez les jeunes à haut potentiel intellectuel, leurs liens avec les caractéristiques cognitives et affectives spécifiques à cette population, et leurs rôles dans la réussite et l'intégration scolaire. Une série d'hypothèses et de questions sont également dégagées.

Le premier chapitre de cette partie théorique nous a permis de mettre en évidence la diversité que recouvre le concept du haut potentiel. Que ce soit au niveau du profil intellectuel lui-même, de la diversité des sphères dans lequel le potentiel peut s'exprimer (créatif, émotionnel, physique ou encore musical), les diverses études montrent qu'il est impossible d'envisager ce phénomène comme homogène, a fortiori de définir un fonctionnement typique à l'ensemble des personnes qui constituent cette population, et ce tant au niveau intellectuel qu'affectif. Dès lors, il convient au terme de cette approche de resituer la population à laquelle s'intéresse ce travail : les jeunes à haut potentiel intellectuel, présentant des résultats supérieurs à un test d'intelligence générale, leur profil à ce niveau pouvant être homogène ou hétérogène au sein des différents indices. Par ailleurs, ces jeunes pourront ou non, présenter des difficultés dans leur développement et dans leur performance scolaire. Ils auront tous réalisés préalablement une démarche d'identification auprès d'un psychologue, ce qui en fait une population consultante.

Nous retiendrons également que ces jeunes possèdent un fonctionnement cognitif particulier, s'appuyant sur une série d'habilités sous-jacentes qui leur permettra un traitement de l'information, une mémorisation ou encore une mise en lien rapide et approfondie de différents éléments entre eux. Enfin au cours de ce chapitre, nous avons développés plusieurs spécificités affectives fréquemment présentes au sein de cette population. Néanmoins, les quelques recherches réalisées montrent sur ce point des résultats contrastés et ne permettent dès lors pas de tirer de conclusion claire. Dans les questions qui nous occupent, nous retiendrons particulièrement qu'aucune recherche à ce jour ne permet de trancher sur la question d'une hyperstimulabilité ou intensité affective associée au haut potentiel.

Au cours du second chapitre nous avons resitué brièvement ce qu'est une émotion et les diverses composantes impliquées dans ce processus. L'évocation des différentes fonctions des émotions nous ont permis de prendre conscience de leur importante valeur adaptative, pour autant que l'individu soit capable de décoder ou de gérer les informations qu'elles nous transmettent. Dans ce processus, nous avons pu comprendre le rôle modérateur des compétences émotionnelles en développant ce concept.

Nous avons également examiné comment les émotions pouvaient influencer notre bien-être, nos processus cognitifs, nos actions et nos relations, et comment elles sont dès lors, intimement liées aux apprentissages. Les diverses recherches évoquées nous ont montré que ces influences pouvaient être tant positives que négatives. Parallèlement, nous avons également rendu compte de divers travaux montrant que plus les différentes compétences émotionnelles sont développées, mieux elles nous protègent des effets délétères et des biais possibles survenant des liens entre émotions et cognitions.

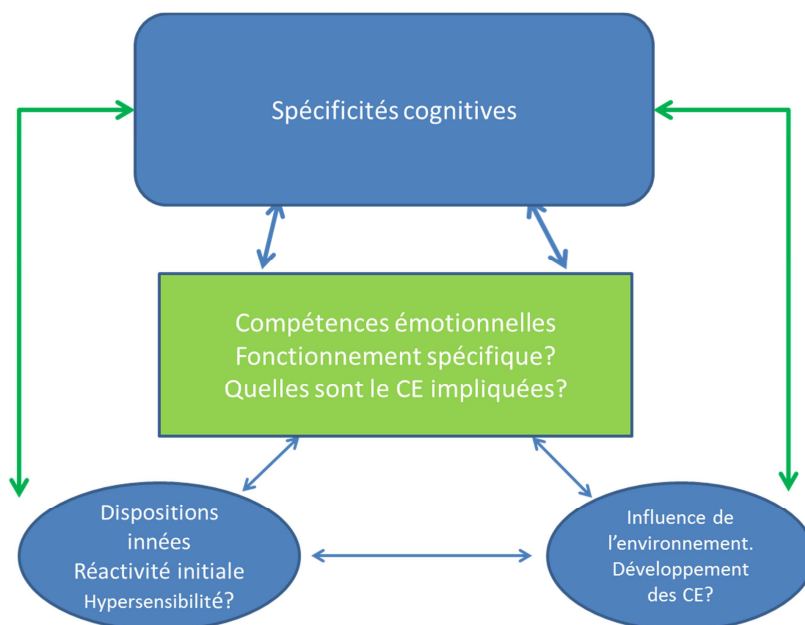
Enfin, le troisième chapitre s'est penché sur le fonctionnement et les influences des compétences émotionnelles au sein de notre population cible. Ce chapitre est donc au cœur de la thématique qui nous occupera dans la partie empirique. A ce stade, et ce tant au niveau du fonctionnement des compétences émotionnelles que de leurs liens avec la réussite académique, le peu d'études réalisées et les limites méthodologiques qu'elles présentent ne permettent pas de tirer des conclusions fiables. Ce chapitre présente également un travail réalisé autour du fonctionnement de la régulation émotionnelle chez les jeunes à haut potentiel intellectuel. De celui-ci ressortent plusieurs hypothèses, mettant en lien les spécificités cognitives de cette population et la manière dont ils régulent leurs émotions (ou mobilisent préférentiellement certaines stratégies lors de ce processus). Nous y avons également posé l'hypothèse d'un lien entre les difficultés émotionnelles et la présence d'une hyperstimulabilité émotionnelle au sein de cette population.

Sur base de ces différents éléments, nous synthétiserions à ce stade nos connaissances et questionnements comme suit :

Au niveau du fonctionnement des 5 compétences émotionnelles, les recherches actuelles ne permettent pas mettre en évidence s'il existe des spécificités de fonctionnement au sein de notre population cible. Cette question constituera le cœur de notre questionnement lors de la partie empirique. Pour y répondre, nous utiliserons une méthodologie exploratoire et privilégierons une approche différenciée des différentes compétences émotionnelles. La question n'est en effet pas de savoir si les JHP présentent de meilleures ou de moins bonnes CE mais bien de mieux comprendre comment ils fonctionnent à ce niveau. Plusieurs questions peuvent être posées, par exemple certaines compétences sont-elles particulièrement impliquées ou non? Varient-elles en fonction de l'âge ou du sexe? Etc.

Au cours du chapitre 2, nous avons défini comment les compétences émotionnelles sont influencées à la fois par des dispositions innées et par l'environnement. Ces deux éléments pouvant favoriser ou défavoriser leurs fonctionnements. Afin de simplifier la schématisation, nous considérons ici la réactivité émotionnelle initiale d'un individu comme une de ces dispositions innées (même si dans la réalité nous avons mis en évidence que celle-ci sera le fruit à la fois de traits innés mais aussi de l'influence de l'environnement). Comme évoqué dans le chapitre 3, une réactivité initiale accrue, provoquant dès lors des réactions émotionnelles intenses viendra compliquer la régulation de celles-ci.

Figure 4.1



Schématisation des questions de recherche à l'issue de la partie théorique

Le fonctionnement des jeunes à haut potentiel intellectuel au niveau des compétences émotionnelles

Or à ce stade, même si cette idée est très répandue au niveau clinique, aucune recherche ne permet de dire s'il existe une réactivité initiale accrue qui serait caractéristique ou en lien avec le haut potentiel intellectuel. De plus, si elle existe, on n'en connaît pas sa nature (physiologique, intellectuelle,...). Pourtant cette donnée pourrait influencer la manière dont fonctionnent les compétences émotionnelles chez les JHP. Une étude sera donc consacrée à cette question au sein de la partie empirique. Au niveau de l'influence de l'environnement, on ne sait pas non plus, à ce stade s'il est possible, comme chez l'adulte, de développer (si besoin) les compétences émotionnelles chez les adolescents à haut potentiel, ce que nous questionnerons également au travers d'une étude.

Dans le premier chapitre, nous avons décrit plusieurs éléments permettant de mettre en évidence les spécificités du fonctionnement cognitif de cette population, celles-ci pouvant néanmoins se traduire par des profils intellectuels diversifiés (homogène/hétérogène). Au chapitre 3, nous avons vu que la manière dont les JHP régulent leurs émotions semble en lien avec ces spécificités. Nous pensons donc que les spécificités cognitives des JHP pourraient elles aussi influencer leur compétence

émotionnelle et inversement. Toutefois, à nouveau, on ne sait rien de l'influence mutuelle que pourraient exercer ces deux variables. On peut également postuler que des différences puissent exister en fonction du type de profil intellectuel, ou encore du QI lui-même (traitant celui-ci sur un continuum). Au travers des différentes études de la partie empirique, nous tenterons également d'apporter des éléments de réponses à cette question.

Enfin, les modèles actuels du haut potentiel insistent sur la nécessité de resituer ce phénomène dans une perspective développementale. En effet, ils postulent que l'ensemble de cette population dispose de capacités (le potentiel) qui leur permettraient de développer un talent (ou des performances élevées) dans un domaine particulier (Gagné, 2009, Heller, Perleth et Lim, 2005). Cependant, différentes dispositions, personnelles ou environnementales, vont venir moduler ce processus. Dès lors, tout potentiel ne s'actualisera pas forcément en performance. Le travail présenté dans la partie empirique de ce manuscrit se situera tout à fait dans cette approche, puisque son second objectif est d'envisager comment des dispositions personnelles au niveau émotionnel pourront influencer l'actualisation des habiletés intellectuelles en performances académiques jouant un rôle de catalyseur. Cette question jalonnait elle-aussi différentes études dans la partie empirique.

Partie empirique

Introduction de la partie empirique

La partie empirique de ce manuscrit est composée de 5 études dont 3 sont exploratoires et 2 ont utilisé une méthodologie expérimentale.

Les études exploratoires

Les études exploratoires sont présentées aux chapitres 1, 2 et 5. Au travers d'un article publié dans la revue « Enfance » (chapitre 1) et d'un rapport de recherche (chapitre 2), elles présentent les résultats de deux études évaluant le fonctionnement des CE au sein d'une population de JHP, et envisageant ses liens avec la réussite académique et l'intégration sociale. Le chapitre 5 (article soumis dans PLOS ONE) présente le développement et la validation d'un nouvel outil, le « Profil de Compétences Émotionnelles ». Cet outil a été développé entre les études exploratoires (chapitre 1 et 2), afin de répondre à un besoin dans le champ de l'évaluation des compétences émotionnelles. En effet, aucun outil ne permettait jusqu'alors de mesurer de façon distincte les 5 compétences émotionnelles (identifier, exprimer, comprendre, réguler et utiliser ses émotions) et ce de manière séparée pour soi et pour autrui. Ce chapitre étant un peu à part, nous l'avons placé à la fin de la partie empirique afin de ne pas gêner la progression dans les questionnements autour de notre thématique cible, mais nous y renvoyons le lecteur désireux de mieux percevoir le fonctionnement de cet outil ou ses qualités psychométriques. Tout en étant à part des questions centrales de la thèse, cet article constitue toutefois un travail important réalisé dans le cadre de nos recherches. En effet, sans cet outil, nous n'aurions pu mener à bien celles-ci et serions dans l'impossibilité de répondre à plusieurs questions qui nous occupent.

La première étude (chapitre 1) évalue les compétences émotionnelles en utilisant le TEIQue, qui est un instrument évaluant l'intelligence émotionnelle-trait, et une échelle de compétences sociales issue de l'Achenbach. Elle porte sur un échantillon de 180 jeunes (90 JHP et 90 jeunes tout venant constituant l'échantillon contrôle) de 11 à 18 ans.

La seconde étude (chapitre 2) est une réplique de l'étude présentée au chapitre 1. Cependant, elle utilise le PCE (Profil de Compétences Émotionnelles), développé au chapitre 5. Elle porte sur un échantillon plus important comprenant 270 jeunes (135 JHP et 135 jeunes tout venant) âgés de 11 à 19 ans.

Le développement et la validation du « Profil de Compétences émotionnelles » (chapitre 5) ont été réalisées auprès d'un échantillon global de 5676 sujets de 15 à 84 ans répartis en 6 échantillons distincts. Parmi ceux-ci, 4 ont été recrutés dans le cadre de cette thèse. Les autres sont issus de 2 études (réalisées par Stéphanie Miliche et Romain Bourdu) et ont été associées au processus de validation à des fins de mesure corrélacionnelle.

Les études expérimentales

Les études expérimentales sont présentées aux chapitres 3 et 4 sous la forme de deux rapports de recherche. Elles poursuivent des objectifs indépendants l'une de l'autre.

L'étude présentée au chapitre 3 a été réalisée en laboratoire. Elle s'intéresse à la réactivité émotionnelle (induite par le visionnage de séquences vidéos à caractère émotionnel) et l'évalue par le biais de différents paramètres physiologiques (rythme cardiaque, conductance cutanée et électromyographie de 3 muscles du visage) et de questionnaires (évaluant la nature et l'intensité du ressenti suite au visionnage des séquences). L'objectif de cette étude est de mettre en examen le trait « d'hypersensibilité », fréquemment associé à la population à haut potentiel. Dans ce but, l'étude compare les résultats obtenus auprès de 28 jeunes à haut(s) potentiel(s), âgés de 14 à 21 ans à ceux d'un échantillon contrôle (n=28), pairé selon l'âge et le sexe. Outre son intérêt pour mieux comprendre le fonctionnement émotionnel chez les personnes à haut potentiel intellectuel, cette étude a été réalisée dans un but précis. En effet, les compétences émotionnelles, en particulier la régulation émotionnelle, sont en lien avec l'intensité du ressenti émotionnel, une émotion très intense étant plus complexe à réguler. Dès lors, si les JHP présentent plus fréquemment une hypersensibilité, les résultats obtenus lors des études exploratoires devaient être interprétés en tenant compte de ce paramètre.

L'étude présentée au chapitre 4 rend compte du développement d'une formation aux compétences émotionnelles, spécialement conçue pour des adolescents à haut(s) potentiel(s) en échec scolaire. Cette étude poursuit deux objectifs : 1) Elle teste la validité de cette formation en évaluant si elle permet d'accroître durablement les compétences émotionnelles de ces jeunes. 2) Elle évalue les répercussions de celle-ci au niveau des résultats scolaires de ces jeunes. Cette formation est également comparée à une méthodologie alternative (atelier de relaxation) afin de renforcer sa validité et de cerner si un abord cognitif est le plus adéquat lorsque l'on souhaite développer les compétences émotionnelles chez ces jeunes. A ces fins, un échantillon de 44 JHP en échec scolaire a été réparti dans 3 conditions expérimentales différentes (formation aux compétences émotionnelles – ateliers de relaxation- groupe contrôle). Ces jeunes ont complété une série de mesures avant, après et 6 mois après la manipulation expérimentale. L'intérêt de cette étude est essentiellement clinique. En effet, il n'existait jusqu'alors, aucun outil scientifiquement validé permettant de développer les compétences émotionnelles des adolescents qui soit transférable au contexte belge (qui ne permet pas d'implémenter ce programme dans le cadre scolaire). De plus, malgré les difficultés cliniques fréquemment rapportées au niveau émotionnel, tant par les parents que par les professionnels, aucun outil (scientifiquement validé) n'existait spécifiquement pour la population des adolescents à haut(s) potentiel(s).

Tel que définit en fin de partie théorique, l'ensemble de ces études poursuivent deux objectifs transversaux:

1) Explorer le fonctionnement émotionnel des jeunes à haut(s) potentiel(s) et, plus spécifiquement, évaluer s'ils présentent des spécificités au niveau des compétences émotionnelles.

Pour rappel, les quelques études réalisées jusqu'ici, et présentées dans la partie théorique ne permettent pas de trancher quant à cette question. De plus, plusieurs d'entre elles présentent des limites sur le plan méthodologique (Guignard & Zenasni, 2004) que nous tenterons de maîtriser.

Au départ de ce travail, il existe tant au niveau de la recherche, qu'au niveau clinique autant d'arguments qui permettraient de poser l'hypothèse d'un fonctionnement spécifique à ce niveau que d'éléments qui tendraient à postuler le contraire. Dès lors nous ne formulerons pas d'hypothèse préalable, envisageant ce premier objectif de façon strictement exploratoire.

2) Envisager les liens (et l'impact) des compétences émotionnelles sur la réussite scolaire et l'intégration sociale au sein de cette population.

L'unique étude envisageant l'influence des compétences émotionnelles sur la réussite scolaire auprès d'une population de JHP ne met pas en évidence de liens entre ces deux variables. L'étude de Petrides et al. (2004), sans être typiquement centrée sur les JHP, infirme également l'existence de ce lien. Toutefois, ces études présentent des limites au niveau de leur échantillon ou de sa constitution. Par ailleurs, de nombreuses études ont mis en évidence l'impact des compétences émotionnelles sur la réussite et l'adaptation scolaire au sein de la population tout venant. Enfin, les compétences émotionnelles peuvent être considérées comme un catalyseur intrapersonnel tel que défini par Gagné (2009) ou encore un variable interne modératrice (Heller, Perleth & Lim, 2005) dans l'actualisation des habiletés individuelles (ou potentiel) en compétences ou performances. Dès lors nous souhaitons réinterroger ce lien en formulant l'hypothèse suivante :

Les compétences émotionnelles, jouant un rôle de modérateur (ou de catalyseur), sont en lien avec la réussite et l'intégration scolaire des jeunes à haut potentiel intellectuel.

Outre ces deux objectifs, les différentes études tenteront d'appréhender cliniquement, si les résultats le permettent, l'influence mutuelle des compétences émotionnelles et des spécificités cognitives propres au haut potentiel intellectuel. Une étude interrogera également le trait d'hypersensibilité au sein de cette population.

CHAPITRE 1 :

L'INTELLIGENCE ÉMOTIONNELLE – TRAIT CHEZ LES ADOLESCENTS À HAUT POTENTIEL : SPÉCIFICITÉS ET LIENS AVEC LA RÉUSSITE SCOLAIRE ET LES COMPÉTENCES SOCIALES

L'INTELLIGENCE ÉMOTIONNELLE – TRAIT CHEZ LES ADOLESCENTS À HAUT POTENTIEL : SPÉCIFICITÉS ET LIENS AVEC LA RÉUSSITE SCOLAIRE ET LES COMPÉTENCES SOCIALES

Brasseur Sophie

Grégoire Jacques

L'étude porte sur le développement de l'intelligence émotionnelle (IE) trait chez les adolescents à hauts potentiels. L'IE est évaluée au moyen du Trait Emotional Intelligence Questionnaire (version française). Les compétences sociales et académiques sont évaluées au moyen de l'inventaire d'adaptation socioaffective d'Achenbach. L'échantillon est composé de 90 jeunes âgés de 11 à 18 ans issus d'une population consultante. Les résultats obtenus sont analysés en fonction de différentes variables (présence ou absence de difficultés sociales ou scolaires, sexe, âge...) et comparés à ceux d'un échantillon contrôle. Au niveau de l'IE, les résultats ne mettent pas en évidence de compétences plus développées chez les jeunes à hauts potentiels. Par ailleurs, le niveau d'IE trait est en lien avec le niveau de compétences sociales. Plus le niveau d'IE trait est élevé, plus les compétences sociales sont développées. On observe également un lien entre la réussite académique et le développement de l'IE trait. Les jeunes qui réussissent bien obtiennent de meilleurs résultats au test d'IE, et ce tant pour les jeunes à hauts potentiels que dans l'échantillon contrôle.

INTRODUCTION

Il est aujourd'hui communément admis dans la communauté scientifique que le haut potentiel ne se limite pas à la sphère de l'intelligence générale et académique. Depuis quelques années, plusieurs auteurs (exemple : Renzulli, 2002 ; Gagné, 2004) proposent une vision du haut potentiel qui inclut des particularités de fonctionnement dans d'autres sphères que celle de l'intelligence. L'identification du haut potentiel s'en trouve modifiée et tend aujourd'hui à inclure d'autres données que la mesure de l'intelligence générale ou du succès académique (Caroff, 2006). Dans cette perspective, certains chercheurs et praticiens tentent de mettre en évidence l'existence d'un profil type de caractéristiques conatives et affectives particulières aux personnes à hauts potentiels. Selon la revue de la littérature de Guignard et Zenasni (2004), quatre caractéristiques émotionnelles semblent avoir un fonctionnement spécifique chez ces jeunes :

- La première est l'anxiété trait qui se définit, selon Spielberger, comme la tendance constante à réagir avec appréhension. Il s'agit donc d'une forme latente d'anxiété. Selon certaines études (Clemens et Mullis, 1983 ; Dirkès, Robinson et Clinkenbeard, 1998 cités par Guignard et Zenasni, 2004), les jeunes à hauts potentiels présenteraient une anxiété trait plus importante que l'ensemble de la population et répondraient donc aux situations stressantes par un état anxieux.
- La seconde est l'intensité affective ou émotionnelle qui est définie comme une sensibilité accrue à toute stimulation. Selon Roeper (1984), les enfants à hauts potentiels auraient une réceptivité sensorielle exceptionnelle, qui leur ferait ressentir avec plus d'intensité les situations de vie, et générerait de ce fait des images de soi différentes que dans la population générale.
- La troisième est l'hyperstimulabilité qui rejoint le concept d'intensité affective. L'hyperstimulabilité est un ensemble de réactions innées, extrêmes et constantes en réponse à des stimuli internes et externes (Piechowski, 1991). Elle peut être psychomotrice, sensuelle, imaginaire, intellectuelle et émotionnelle. Les personnes à hauts potentiels sembleraient présenter un degré élevé d'hyperstimulabilité, plus particulièrement au niveau intellectuel et émotionnel.
- La dernière est l'intelligence émotionnelle de ces jeunes. Divers auteurs mentionnent en effet la présence d'une IE supérieure associée au haut potentiel.

Pour l'ensemble de ces traits cependant, on trouve dans la littérature autant d'études qui soutiennent l'hypothèse d'un fonctionnement spécifique que d'études qui le démentent. De plus, certaines défaillances méthodologiques existent parmi ces études (Guignard et Zenasni, 2004).

Globalement, les données disponibles actuellement ne permettent pas de mettre en évidence un profil affectif unique caractéristique de l'ensemble des jeunes à hauts

potentiels. De même, la présence importante et systématique de difficultés relationnelles ou affectives chez ces jeunes, pourtant bien présente dans les représentations collectives, est de plus en plus contestée. Deux études récentes (Kostogianni, 2006 ; Evrard et Grégoire, 2008) ont évalué l'adaptation socioaffective de jeunes à hauts potentiels à l'aide de l'échelle d'adaptation socioaffective d'Achenbach (2001). Ces deux études tendent à montrer qu'il n'existerait globalement pas de particularités à ce niveau chez les jeunes à hauts potentiels. Tant pour les troubles du comportement adaptatif qu'au niveau des compétences relationnelles, les auteurs obtiennent en effet des résultats similaires à ceux d'une population tout venant. Cependant, si les résultats globaux sont équivalents, ces études mettent en évidence quelques spécificités de fonctionnement chez les jeunes à hauts potentiels. Ils auraient notamment une plus grande tendance à présenter des troubles liés à l'internalisation.

À l'instar de Roeper (1984), plusieurs recherches semblent par contre postuler l'existence, comme dans la population générale, de différents profils conatifs et affectifs chez les jeunes à hauts potentiels. Ces recherches ouvrent des perspectives de compréhension non négligeables des difficultés que peuvent rencontrer ces jeunes. C'est dans cette optique que se situe la présente étude.

QUESTION DE RECHERCHE

Le concept d'IE a fait l'objet de nombreuses études dans le domaine de la psychologie sociale. En général, ces études postulent qu'une IE bien développée contribue au succès, tant sur le plan personnel que relationnel. L'IE, parce qu'elle permet à la personne une meilleure compréhension et une meilleure gestion de ses émotions, contribue également au bien-être. Enfin, cette intelligence permet également de mieux faire face aux situations de stress (Mikolajczak, 2006).

Bien que moins nombreuses, certaines études dans le domaine clinique se sont intéressées à l'IE des adolescents. Là encore, le lien positif entre une IE bien développée et un sentiment de bien-être psychologique a pu être mis en évidence (Mavroveli, Petrides, Rieffe et Bakker, 2007). De plus, l'IE est également apparue en lien avec le succès sur le plan académique (Petrides, Frederickson et Furnham, 2004). Si ces liens peuvent être répliqués au sein de la population des jeunes à hauts potentiels, ils pourraient être des éléments de compréhension non négligeables des difficultés que ces jeunes rencontrent tant au niveau académique que social. Cet article étudie l'IE au sein de cette population particulière afin d'identifier d'éventuelles particularités et certains profils de fonctionnement à ce niveau. Les liens possibles entre l'IE et l'intégration sociale et scolaire de ces jeunes sont également examinés. Les résultats des jeunes à hauts potentiels sont comparés à ceux d'un échantillon de jeunes tout venant.

L'intelligence émotionnelle

C'est à Mayer et Salovey (1990) que l'on doit la première définition du concept d'IE. Ils la décrivent comme : « une forme d'intelligence sociale qui implique la capacité d'identifier non seulement ses propres émotions (ou sentiments) mais aussi celles des autres individus, ainsi que la capacité à discriminer les différentes émotions et à les utiliser pour orienter les pensées et les actions » (Guignard et Zenasni, 2004, p 307). Depuis, propulsé par l'engouement populaire grâce à sa vulgarisation par Goleman au milieu des années 1990, le concept d'IE a fait l'objet de très nombreuses recherches. Celles-ci ont permis d'affiner ce concept et de mettre à jour l'influence de facteurs non intellectuels sur la réussite d'un individu dans différents domaines (académique, social, etc.). Elles ont également fait apparaître des divergences quant à la manière d'envisager l'IE. Il existe aujourd'hui deux approches majeures de l'IE : envisagée comme aptitude ou comme trait. Il existe également une troisième approche centrée sur la mesure des compétences émotionnelles, également dénommée approche a-théorique. La première approche – IE aptitude reste fidèle à la définition des fondateurs de l'IE Mayer et Salovey (1990). Cette approche considère l'IE comme une forme d'intelligence parmi d'autres, se composant d'une série d'aptitudes pouvant être mesurées au moyen de tests psychométriques standardisés.

On y retrouve 4 composantes organisées hiérarchiquement (de l'aptitude la plus basse à la plus élevée) :

- (1) la capacité à percevoir, décoder et exprimer les émotions ;
- (2) la capacité à utiliser les émotions comme facilitateurs de la pensée ;
- (3) la capacité à raisonner au sujet d'émotions et en appréhender la complexité ;
- (4) la capacité de gérer/réguler ses émotions et celles des autres.

Les tests développés dans cette perspective sont des mesures de performances. Ces tests sont basés, comme la plupart des tests d'intelligences traditionnels, sur des normes qui permettent de situer les performances des sujets examinés par rapport à celles de la population de référence.

Un second courant d'auteurs s'est distancié de cette approche en considérant l'IE comme un trait de personnalité. Y incluant des tendances propres à l'individu, comme l'optimisme ou l'estime de soi, elle s'écarte de la référence à une norme attendue et utilise des questionnaires en auto-passation pour mesurer la présence de ces différents traits. Cette approche envisage donc l'IE comme la façon habituelle et préférentielle d'un individu d'appréhender, penser ou ressentir ses émotions et celles des autres, ainsi que sa manière de gérer les situations relationnelles.

Au vu du caractère opposé de ce qui est entendu par l'IE aptitude ou IE trait, les auteurs de cette seconde approche, plus particulièrement Petrides (2001), proposent de changer le nom d'IE trait en « auto-efficacité émotionnelle ».

Dans cette approche, on s'intéresse à la manière dont une personne met typiquement en œuvre ses aptitudes liées à l'IE. Par exemple, une personne pourrait avoir la capacité de connaître la meilleure attitude à adopter dans une situation de stress, mais être incapable de mettre cette attitude en œuvre une fois confrontée à la situation. Dans les questionnaires mesurant l'IE trait, il est donc demandé au sujet non pas comment il faudrait réagir, mais comment il réagirait face une situation particulière.

Petrides et Furnham (2001) identifient 15 facettes constitutives de l'IE trait qu'ils regroupent en 4 facteurs dans leur questionnaire : le *Trait Emotional Intelligence Questionnaire* (TEIQue). Le tableau 1 présente les différentes facettes mesurées par le TEIQue. Il est à noter que deux facettes, l'adaptabilité et la motivation intrinsèque, ne se rapportent à aucun facteur particulier. Dans la présente étude, l'IE est abordée en tant que trait, c'est-à-dire en termes d'auto efficacité émotionnelle.

Plusieurs raisons sont à l'origine de ce choix. Un des objectifs poursuivis est en effet de comprendre comment l'IE des jeunes à hauts potentiels influence et peut éventuellement expliquer leur intégration sociale et scolaire, et par conséquent leur bien-être. Le type de mesure, en termes de performance typique et non maximale paraissait dès lors plus approprié. C'est en effet le « vécu » et non les connaissances « théoriques » qui sont ici intéressantes. Par ailleurs, le modèle de l'IE aptitude présente un mode de cotation spécifique, en référence à une réponse attendue qui est, dans certains cas, issue de la réponse la plus fréquemment donnée à un item. Dans la mesure où l'hypothèse de réponses atypiques, mais pas forcément erronées, peut-être formulée pour la population étudiée, il semblait inopportun d'avoir recours à des instruments utilisant ce type de normes, indépendamment même des questions méthodologiques que ces dernières peuvent poser.

Étude de l'intelligence émotionnelle dans la population spécifique des jeunes à hauts potentiels

Il existe peu d'études traitant de l'IE chez les jeunes à hauts potentiels. De plus, les différentes conceptions de celle-ci (intelligence trait versus aptitude, approche a-théorique de l'IE) ont amené les auteurs à utiliser des outils différents, ce qui rend leurs résultats difficilement comparables.

Les deux études utilisant des mesures de l'IE aptitude concordent. Mayer (2001) et Zeidner, Shani, Matthews et Roberts (2005) arrivent en effet aux mêmes conclusions : les jeunes à hauts potentiels présentent une IE plus développée que leur échantillon contrôle. Zeidner et al. (2005) identifient de meilleures aptitudes chez les jeunes à hauts potentiels, spécialement en ce qui concerne la compréhension des émotions, la gestion et la régulation de celles-ci. Ils mettent ces aptitudes en lien avec un niveau de langage et de vocabulaire qui viendrait soutenir cette compréhension fine.

Tableau 1

Description des facettes de l'IE trait selon le TEIQue¹³

Facteurs	Facettes	Description
Bien-être	Humeur positive	Humeur joyeuse, sensation de bien-être, de satisfaction
	Optimisme	Tendance à prendre la vie du bon côté
	Estime de soi	Bonne satisfaction de soi-même et de ses productions
Contrôle de soi	Régulation émotionnelle	Capacité de réguler ses émotions lorsqu'elles ne sont pas adaptées au contexte
	Maîtrise de l'impulsivité	Réflexion préalable à l'action, maîtrise de ses désirs
	Gestion du stress	Capacité à être efficace même dans les situations stressantes ou difficiles
Emotionnalité	Perception émotionnelle	Identification de ses propres émotions ainsi que celles d'autrui
	Expression émotionnelle	Description et expression de ses émotions et de celles d'autrui
	Empathie	Tendance à se mettre dans la peau d'autrui, à se décentrer
	Compétences relationnelles	Compétences à construire et maintenir des relations riches et profondes avec les autres
Sociabilité	Compétences sociales	Compétences à fonctionner en public, à s'exprimer, négocier et faire preuve de leadership
	Régulation des émotions d'autrui	Capacité à influencer les émotions d'autrui
	Assertivité	Capacité à exprimer de manière franche et directe ses besoins et ses désirs
Hors facteurs	Adaptabilité	Flexibilité, capacité d'adaptation aux situations nouvelles
	Motivation intrinsèque	Motivation interne, propre à la personne

¹³ Tableau réalisé sur base du site Internet présentant le TEIQue : <http://www.teique.be/>

Les études utilisant des questionnaires a-théoriques aboutissent à des conclusions plus mitigées. Une première étude de Corso (citée par Guignard et Zenasni, 2004), utilisant le questionnaire de Bar On (*Emotional quotient inventory*, 1996), montre que l'IE des jeunes à hauts potentiels est plus développée. Lee et Olszewski (2007), utilisant le même outil avec un échantillon de 234 jeunes, ne mettent pas en évidence de différence sur le plan global. Ils notent cependant que les jeunes à hauts potentiels présentent de meilleures capacités d'adaptation face aux situations nouvelles, mais de moins bonnes aptitudes au niveau de la gestion du stress. Zeidner et al. (2005), utilisent également dans leur étude un auto questionnaire : *le Schutte Self Report Inventory* (Schutte et al., 1998). Inversement aux résultats qu'ils obtiennent au niveau de l'IE aptitude, les jeunes à hauts potentiels présentent un score significativement moins bon que les jeunes tout venant à ce questionnaire. Outre le fait que cette étude confirme que les outils d'évaluation de l'IE aptitude et de l'auto efficacité émotionnelle mesurent des caractéristiques différentes, elle soulève la question de savoir pourquoi, malgré des compétences au niveau de l'IE, les jeunes à hauts potentiels semblent gérer plus difficilement leur vie émotionnelle. Woitaszewski (2001) s'est intéressé à l'influence de l'IE sur la réussite sociale et/ou académique des jeunes à hauts potentiels. Il constate une absence de relations entre ces différentes variables. Toutefois, son échantillon ne comportant que des jeunes ayant intégré un programme spécialisé, réservé aux jeunes à hauts potentiels, ses conclusions peuvent difficilement être généralisées à tous les jeunes à hauts potentiels.

La présente étude examine l'IE trait des jeunes à hauts potentiels. Afin d'évaluer l'existence d'un profil caractéristique, et/ou d'envisager des spécificités de fonctionnement de l'IE trait chez ces jeunes, elle compare leurs résultats à ceux d'un groupe contrôle. Elle étudie également les liens éventuels de l'IE trait avec l'intégration sociale et la réussite académique chez des jeunes à hauts potentiels insérés dans l'enseignement ordinaire. Plus largement, cette étude a pour but de mieux comprendre le fonctionnement des jeunes à hauts potentiels, et d'interroger l'hypothèse d'un fonctionnement affectif caractéristique de cette population. Elle tente également de cerner d'éventuelles variables qui pourraient expliquer une partie de la difficulté d'intégration sociale et scolaire de certains de ces jeunes.

MÉTHODE

Participants

L'échantillon se compose de 90 jeunes à hauts potentiels (66 garçons et 24 filles) âgés de 11 à 18 ans (M : 14 ans 2 mois ; ET : 2 ans 2 mois). Ces jeunes ont tous fait appel dans le courant de leur parcours au réseau interuniversitaire d'écoute et d'accompagnement des jeunes à hauts potentiels de la Communauté Française de Belgique. Ce réseau s'adresse à des jeunes en questionnement ou en difficulté. La majorité des demandes adressées au réseau (+/- 70 %) ont un motif scolaire (échec, ennui, difficultés au niveau des méthodes de travail). Tous les jeunes ont un QI total

supérieur à 125 et/ou un QI supérieur à 130 à l'indice de compréhension verbale ou de raisonnement perceptif des échelles de Weschler.

L'échantillon contrôle est composé de 90 jeunes (61 garçons et 29 filles) âgés de 11 à 18 ans ($M = 14$ ans 2 mois ; $ET = 2$ ans 2 mois). Ils ont été recrutés aléatoirement dans diverses écoles de l'enseignement secondaire. Afin d'éviter que des sujets à hauts potentiels ne se glissent dans cet échantillon, ces jeunes ont passé le test de matrices de Raven (PM 38) en passation collective, limitée à 20 minutes. Les sujets obtenant des résultats supérieurs au percentile 90 des normes françaises pour collégiens ont été écartés de l'échantillon. Les deux échantillons « haut potentiel et contrôle » sont pairés en âge et en sexe.

Dans chaque échantillon, deux groupes d'âge ont été créés afin d'être comparés. Le premier groupe d'âge est constitué des jeunes de 11 à 14 ans inclus. Le second reprend les jeunes de 15 à 18 ans.

Mesures

L'ensemble des sujets a complété la version française du *Trait Emotional Intelligence Questionnaire* (TEIQue), forme longue. Ce questionnaire en auto-passation comprend 153 items. Pour chaque item, le sujet doit se situer sur une échelle de Likert en 7 points, allant de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord ». La moyenne des réponses obtenues permet de déterminer un score d'IE pour chacune des facettes de l'IE trait décrites plus haut (tableau 1), ainsi qu'un score à chacun des quatre facteurs de l'IE et un score global. Les coefficients de fidélité de chacune des facettes sont satisfaisants, allant de 0,62 à 0,87. Ce coefficient est de 0,94 pour le score total. Dans la présente étude, seuls les résultats obtenus aux 15 facettes et le score global seront pris en compte dans les analyses. Les scores factoriels n'ont pas été utilisés, faute d'avoir pu retrouver la structure factorielle solide dans le présent échantillon.

Tous les participants ont également complété la version française du questionnaire ASEBA (*Achenbach System of Empirically Based Assessment*, 2001) destinés aux jeunes de 11 à 18 ans. Ce questionnaire évalue les compétences sociales et la présence de troubles du comportement socioadaptatif. Dans cette étude, seuls les scores obtenus au niveau de l'autoévaluation des résultats scolaires et des compétences sociales sont utilisés. Les participants ont également dû situer leurs résultats dans diverses matières scolaires sur une échelle de type Likert en 4 points allant de « insuffisant » à « au-dessus de la moyenne ». Une moyenne des réponses est ensuite calculée pour obtenir une note globale de performance scolaire.

Enfin, les compétences sociales ont été évaluées via une série d'items concernant l'affiliation à divers groupes ou organismes sociaux et la qualité des relations sociales (avec des pairs, des adultes). Sur la base de ces items, un score global de compétence sociale a été calculé.

Procédure

L'échantillon de jeunes à hauts potentiels a été recruté via la base de données du réseau interuniversitaire d'écoute et d'accompagnement de la Communauté Française de Belgique. Un courrier comprenant une lettre explicative ainsi que les questionnaires leur a été envoyé. Les auto questionnaires ont été remplis à domicile, puis renvoyés. L'échantillon de jeunes du groupe contrôle a complété l'ensemble des questionnaires dans le cadre scolaire. Le test des Matrices de Raven et les questionnaires ont été complétés en présence d'un examinateur.

RÉSULTATS

L'intelligence émotionnelle trait

Les résultats obtenus aux 15 facettes du TEIQue et le score total ont été analysés en fonction du type de jeunes (haut potentiel versus contrôle), du sexe et de l'âge (groupe 11-14 ans versus 15-18 ans). Aucune différence statistiquement significative n'a pu être mise en évidence entre les jeunes à hauts potentiels et le groupe contrôle (tableau 2). On n'observe pas d'effet du sexe (tableau 3). En revanche, certaines facettes de l'IE se développent différemment avec l'âge au sein des deux échantillons (tableau 3). C'est le cas de l'empathie, de l'adaptabilité et des capacités de régulation émotionnelle qui augmentent avec l'âge chez les jeunes à hauts potentiels alors qu'elles ont tendance à stagner voire à diminuer au sein de notre échantillon contrôle.

Les liens entre la réussite académique, les compétences sociales et l'intelligence émotionnelle

La réussite académique

Il existe une relation positive entre le niveau d'IE et la réussite académique. La corrélation entre le niveau d'IE trait et la réussite académique est significative. Toutefois, la force de la relation entre ces deux variables est faible [$F = 12,899$, $p > 0,000$; $R^2_{adj.} = 0,069$]. Le niveau d'IE ne permet en effet d'expliquer que 7 % de la variance des performances académiques.

Afin d'examiner le lien entre le niveau d'IE et la réussite académique, deux groupes (réussite ou échec académique) ont été constitués en fonction de la note globale de performance académique. Le groupe nommé « réussite », comprend les jeunes qui ont une note globale de performance scolaire supérieure ou égale à la moyenne. Le groupe « échec » est constitué de ceux qui obtiennent un score global inférieur à la moyenne. Les résultats de ces deux groupes au TEIQue ont ensuite été comparés. Les résultats obtenus, (tableau 4) mettent en évidence des différences significatives au niveau de plusieurs facettes et du score global d'intelligence émotionnel. Ce dernier est significativement plus élevé chez les jeunes qui réussissent sur le plan académique. On n'observe pas d'effet du type de jeunes sur ces deux groupes.

Tableau 2
Comparaison des résultats au TEIQue selon le type de jeune

	Haut potentiel M et (ET) (N=90)	Groupe contrôle M et (ET) (N=90)	t	p
Estime de soi	4,65 (1,10)	4,49 (0,96)	1,04	0,30
Expression émotionnelle	3,89 (1,28)	4,00 (1,09)	-0,66	0,51
Motivation intrinsèque	4,45 (1,08)	4,5 (0,91)	,021	0,98
Régulation émotionnelle	4,38 (1,05)	4,27 (0,88)	0,75	0,45
Humeur positive	5,0 (1,58)	5,09 (1,25)	0,00	1,00
Empathie	4,41 (0,96)	4,34 (0,78)	0,56	0,58
Compétences sociales	4,55 (1,10)	4,64 (0,94)	-0,55	0,58
Maîtrise de l'impulsivité	4,22 (1,04)	4,27 (0,85)	-0,35	0,72
Perception émotionnelle	4,44 (1,04)	4,42 (0,85)	0,10	0,92
Gestion du stress	4,19 (1,02)	4,10 (0,90)	0,61	0,54
Rég. émotionnelle autrui	4,41 (1,04)	4,18 (0,88)	1,57	0,12
Optimisme	4,74 (1,25)	4,81 (1,02)	-0,37	0,71
Compétences relationnelles	5,06 (1,04)	5,26 (0,91)	-1,34	0,18
Adaptabilité	4,09 (0,93)	4,15 (0,71)	-0,45	0,65
Assertivité	4,60 (1,09)	4,58 (0,85)	0,16	0,88
Score total	4,48 (0,76)	4,4 (0,52)	0,09	0,93

Afin d'examiner le lien entre le niveau d'IE et la réussite académique, deux groupes (réussite ou échec académique) ont été constitués en fonction de la note globale de performance académique. Le groupe nommé « réussite », comprend les jeunes qui ont une note globale de performance scolaire supérieure ou égale à la moyenne. Le groupe « échec » est constitué de ceux qui obtiennent un score global inférieur à la moyenne. Les résultats de ces deux groupes au TEIQue ont ensuite été comparés. Les résultats obtenus, (tableau 4) mettent en évidence des différences significatives au niveau de plusieurs facettes et du score global d'intelligence émotionnel. Ce dernier est significativement plus élevé chez les jeunes qui réussissent sur le plan académique. On n'observe pas d'effet du type de jeunes sur ces deux groupes.

Tableau 3

Résultats des effets de l'interaction type de jeune-sexe et type de jeune-groupe d'âge sur les résultats au TEIQue

	Effets de l'interaction type de jeune-sexe		Effets de l'interaction type de jeune- groupe d'âge	
	F	Signification	F	Signification
Estime de soi	0,32	0,57	0,22	0,64
Expression émotionnelle	0,41	0,52	0,97	0,33
Motivation intrinsèque	0,60	0,44	0,62	0,43
Régulation émotionnelle	0,11	0,75	4,13	0,04
Humeur positive	0,75	0,39	0,97	0,33
Empathie	1,01	0,32	4,08	0,05
Compétences sociales	0,38	0,54	0,07	0,79
Maîtrise de l'impulsivité	2,43	0,12	0,58	0,45
Perception émotionnelle	0,95	0,33	0,72	0,40
Gestion du stress	1,86	0,17	0,85	0,36
Rég. émotionnelle autrui	0,52	0,47	0,71	0,40
Optimisme	1,85	0,18	0,01	0,93
Compétences relationnelles	0,87	0,35	0,62	0,43
Adaptabilité	2,04	0,16	3,83	0,05
Assertivité	0,06	0,81	0,47	0,49
Score total	1,440	0,23	0,83	0,36

Note : Les valeurs en gras signalent un effet d'interaction significatif.

Tableau 4

Résultats des effets du groupe réussite/échec et de l'interaction type de jeune-groupe réussite/échec sur les résultats au TEIQue

	Effet du groupe		Effet de l'interaction	
	Réussite-Échec		Type de jeune x	
	F	Sig	Groupe Réussite - Échec	
	F	Sig	F	Sig
Estime de soi	7,00	0,01	0,18	0,67
Expression émotionnelle	2,99	0,09	1,51	0,22
Motivation intrinsèque	19,08	0,00	0,19	0,67
Régulation émotionnelle	1,73	0,19	0,01	0,93
Humeur positive	5,94	0,02	0,06	0,80
Empathie	0,79	0,37	1,15	0,29
Compétences sociales	3,97	0,05	0,22	0,64
Maîtrise de l'impulsivité	13,64	0,00	0,33	0,57
Perception émotionnelle	4,42	0,04	0,16	0,69
Gestion du stress	1,15	0,29	0,00	0,97
Reg. émotionnelle autrui	0,02	0,89	0,06	0,81
Optimisme	8,87	0,00	0,22	0,64
Compétences relationnelles	7,19	0,01	1,31	0,25
Adaptabilité	6,26	0,01	0,00	0,99
Assertivité	4,84	0,03	0,04	0,85
Score total	12,06	0,00	0,17	0,68

Note : Les valeurs en gras signalent un effet significatif.

Néanmoins, le taux d'échec étant moins important au sein de l'échantillon « haut potentiel », et afin d'avoir une vue plus précise du fonctionnement de chacun des groupes, nous avons comparé les résultats au sein de chaque échantillon (tableau 5). Les jeunes à hauts potentiels qui réussissent sur le plan académique présentent de manière significative des compétences plus développées au niveau de la maîtrise de l'impulsivité et des compétences relationnelles. Ils ont également une plus grande motivation intrinsèque. Dans le groupe contrôle, on retrouve chez les élèves qui réussissent une motivation intrinsèque plus développée ainsi qu'une meilleure

maîtrise de l'impulsivité. On note également une différence significative au niveau de l'optimisme, de l'adaptabilité et de l'assertivité. Les jeunes qui réussissent présentent également des compétences sociales et un niveau de perception émotionnelle plus développé.

Tableau 5
Comparaison des résultats au TEIQue dans les groupes échec et réussite

		M et (ET) Groupe échec	M et (ET) Groupe réussite	t	Sig
Haut potentiel	Estime de soi	4,27 (1,25)	4,82 (1,01)	-1,96	0,05
	Expression émotionnelle	3,44 (1,34)	4,06 (1,18)	-1,83	0,07
	Motivation intrinsèque	3,84 (1,01)	4,64 (1,08)	-2,98	0,00
	Régulation émotionnelle	4,22 (1,14)	4,43 (0,88)	-0,74	0,46
	Humeur positive	4,60(1,63)	5,26 (1,44)	-1,60	0,11
	Empathie	4,21(1,04)	4,51 (0,65)	-1,20	0,24
	Compétences sociales	4,36(1,18)	4,63 (0,77)	-0,95	0,35
	Maîtrise de l'impulsivité	3,67(1,00)	4,35 (1,14)	-2,55	0,01
	Perception émotionnelle	4,25(1,10)	4,53 (0,91)	0,30	0,31
	Gestion du stress	4,10(0,97)	4,29 (1,11)	-0,71	0,48
	Rég. émotionnelle autrui	4,38(1,14)	4,45 (0,71)	-0,24	0,81
	Optimisme	4,43(1,25)	4,91 (1,16)	-1,50	0,14
	Compétences relationnelles	4,60(0,96)	5,25 (1,25)	-2,41	0,02
	Adaptabilité	3,85(1,01)	4,21 (0,59)	-1,48	0,14
	Assertivité	4,36(1,07)	4,70 (1,09)	-1,21	0,23
	Score total	4,17(0,79)	4,60 (0,55)	-2,22	0,03
Groupe contrôle	Estime de soi	4,25(0,94)	4,65 (1,02)	-1,76	0,08
	Expression émotionnelle	3,98(1,06)	4,08 (1,16)	-0,41	0,68
	Motivation intrinsèque	4,02(0,93)	4,67 (0,77)	-3,24	0,00
	Régulation émotionnelle	4,12(0,88)	4,36 (0,81)	-1,21	0,23
	Humeur positive	4,81(1,06)	5,35 (1,46)	-1,92	0,06

Etude 1 : L'IE-trait chez les jeunes à haut potentiel

Empathie	4,38(0,81)	4,35 (0,76)	0,15	0,88
Compétences sociales	4,38(0,88)	4,82 (1,05)	-2,02	0,05
Maîtrise de l'impulsivité	3,94(0,82)	4,44 (0,76)	-2,73	0,01
Perception émotionnelle	4,15(0,86)	4,57 (0,79)	-2,16	0,03
Gestion du stress	3,99(0,89)	4,17 (0,95)	-2,16	0,41
Rég. émotionnelle autrui	4,17(0,96)	4,15 (0,78)	-1,73	0,93
Optimisme	4,46(0,81)	5,12 (1,15)	0,09	0,00
Compétences relationnelles	5,12(0,85)	5,38 (1,02)	-1,24	0,22
Adaptabilité	3,96(0,66)	4,31 (0,73)	-2,23	0,03
Assertivité	4,32(0,82)	4,72 (0,89)	-2,06	0,04
Score total	4,27(0,49)	4,61 (0,54)	-2,90	0,00

Les compétences sociales

Les résultats de l'analyse de régression linéaire montrent que le niveau d'IE trait est en lien avec le résultat obtenu au niveau du questionnaire de compétences sociales et ce spécialement dans l'échantillon « haut potentiel » [$F = 16,217$, $p < 0,000$, $R^2_{adj.} = 0,162$]. Ce lien existe également dans l'échantillon contrôle mais l'effet est moindre puisque seul 5 % de la variance peuvent être attribués au niveau d'IE trait [$F = 5,631$, $p < 0,020$, $R^2_{adj.} = 0,054$].

DISCUSSION

Les analyses montrent qu'il n'y a pas de différence entre le niveau de développement de l'intelligence émotionnelle trait dans notre échantillon de jeunes à hauts potentiels et dans un échantillon de sujets contrôle issus de la population tout venant, quels que soient l'âge et le sexe.

Il est peu aisé de comparer ces résultats à ceux des études antérieures puisque la présente étude est, à notre connaissance, la première à utiliser le TEIQue comme instrument de mesure de l'IE. Cependant, en nous basant sur les résultats obtenus aux différentes facettes du TEIQue et en les comparant à des mesures similaires dans les questionnaires a-théoriques, nous n'aboutissons pas aux mêmes conclusions que Lee et Olszewski (2006) qui mettaient en évidence de moindres capacités des jeunes à hauts potentiels à gérer leur stress. Nous ne répliquons pas non plus les résultats de Zeidner et al. (2005) qui mettaient en évidence de moins bonnes capacités chez des jeunes à hauts potentiels sur le plan de l'auto efficacité

émotionnelle. Sur la base des observations antérieures, particulièrement cliniques, nous nous attendions pourtant à rencontrer des différences, notamment en ce qui concerne les compétences liées au contrôle émotionnel, souvent décrites comme utilisées préférentiellement par ces jeunes.

Les résultats obtenus peuvent cependant être expliqués. En effet, ce qui est relevé par les cliniciens est une utilisation préférentielle du contrôle émotionnel sur un mode défensif. Or, les compétences de contrôle émotionnel évaluées par le TEIQue sont adaptatives. Même s'ils contrôlent fréquemment leurs émotions, en les intellectualisant par exemple, les jeunes à haut potentiel ne gèrent pas forcément mieux la situation en utilisant ces procédés. Le recours fréquent à ces techniques n'est donc pas toujours adaptatif pour eux. On note cependant des spécificités de développement de certaines facettes de l'IE trait chez les jeunes à haut potentiel. Avec l'âge, ces derniers développent leurs compétences d'empathie et de régulation émotionnelle, alors que celles-ci restent plus stables dans la population tout venant. On peut émettre l'hypothèse qu'ayant des références parfois en décalage avec celles des autres jeunes, les jeunes à haut potentiel sont amenés, plus que d'autres, à apprendre à gérer leurs émotions et à se mettre à la place d'autrui s'ils veulent maintenir des relations sociales satisfaisantes. Ces hypothèses sont toutefois à confirmer lors de recherches ultérieures.

Globalement, nos résultats viennent soutenir l'hypothèse qu'il n'existe pas de caractéristique typique à l'ensemble des personnes à haut potentiel au niveau de l'IE-trait. Néanmoins, les résultats obtenus au TEIQue par les jeunes à hauts potentiels présentent une variabilité importante. On y trouve des scores extrêmes (bas ou élevés) en plus grand nombre que dans notre échantillon contrôle. Les écarts types des scores obtenus par les jeunes à haut potentiel aux différentes facettes sont généralement plus élevés. S'ils écartent l'hypothèse d'un profil unique, nos résultats renforcent, à l'inverse, l'idée de Roeper (1984) qui affirme que l'on trouve dans la population à haut potentiel différents profils de fonctionnement au niveau émotionnel. Au vu des résultats de cette étude, nous émettons également l'hypothèse que ces profils seraient plus extrêmes, plus tranchés, que dans la population tout venant.

A ce stade, nous pouvons écarter l'hypothèse que les jeunes à haut potentiel vus en consultation se caractériseraient par un faible niveau d'IE-trait. Il reste toutefois à explorer plus avant les profils de ces jeunes en termes de fonctionnement sur le plan émotionnel et à mettre ces profils en lien avec les difficultés rencontrées. Un premier pas dans ce sens est réalisé au sein de cette étude par la mise en évidence de liens qui unissent le niveau d'IE-trait, les compétences sociales et la réussite académique.

Les analyses réalisées montrent que le niveau d'IE-trait a un effet sur la réussite académique. Il convient toutefois de rester prudent quant aux interprétations à ce niveau compte tenu du peu de variance expliquée (7 %). Ces résultats confirment les résultats de l'étude réalisée par Petrides, Frederickson et Furnham (2004). Ces

auteurs affirment en effet qu'un haut niveau d'IE trait peut être mis en lien avec de meilleures performances académiques. Ils postulent également un effet facilitateur de l'IE trait en cas de moindres ressources sur le plan intellectuel. Cet effet peut être répliqué (à taille d'effet égal) dans une population de jeunes à haut potentiel. Même lorsque les capacités intellectuelles sont élevées, le niveau d'IE trait semble interférer sur la réussite académique. Lorsqu'un jeune à haut potentiel est en difficulté sur le plan scolaire, il convient donc de s'interroger également sur son niveau d'IE et les difficultés qui pourraient en découler.

Dans cette étude, nous montrons aussi que les facettes de l'IE trait qui sont moins développées chez les jeunes en échec scolaire diffèrent selon les populations. Il convient de rester prudent car l'effet du type de jeune n'a pu être démontré, peut-être à cause de la présence d'un plus grand nombre de jeunes issus du groupe contrôle dans le groupe « échec ». Néanmoins, en examinant les résultats de chaque échantillon, il apparaît qu'un plus grand nombre de dimensions de l'IE trait semblent moins bien développées, en cas d'échec académique, au sein de notre échantillon contrôle. Le bien-être notamment, semble plus affecté. De même, les sujets contrôles démontrent de moins bonnes capacités sur le plan de la perception émotionnelle et de l'adaptabilité, ce qui n'est pas le cas des jeunes à haut potentiel. De même, le type de compétences qui leur font défaut diffère. Chez les jeunes à haut potentiel, ce sont les compétences relationnelles qui sont moins développées alors que dans la population tout venant, il s'agit des compétences sociales. Cette différence laisse présager des problèmes différents. En effet, chez les jeunes à hauts potentiels, il semble que ce soit un manque de compétences à établir des relations individuelles de qualité (avec l'enseignant ou les pairs) et non pas des difficultés à être en groupe qui influence les résultats scolaires. Ce constat peut être mis en lien avec l'étude de Cuche et al. présentée dans ce même numéro. Nos résultats montrent également que pour les deux populations, les jeunes en échec éprouvent plus de difficulté à maîtriser leur impulsivité.

Enfin, les jeunes en échec présentent un niveau plus faible de motivation intrinsèque. L'étude du lien entre le niveau de compétences sociales et l'IE trait confirme l'hypothèse selon laquelle le niveau d'IE trait a un effet sur la capacité à s'intégrer dans un groupe et à établir des relations de qualité avec les autres. Ce constat est particulièrement vrai pour les jeunes à haut potentiel (16 % de la variance expliquée). L'effet est nettement moindre dans l'échantillon contrôle (5 % de la variance expliquée). À nouveau, tout comme pour la réussite académique, ce fait pourrait être expliqué par des profils d'IE différents entre nos deux populations. Cette hypothèse devrait faire l'objet de recherches ultérieures.

CONCLUSIONS ET PERSPECTIVES DE RECHERCHE

Les résultats obtenus dans cette étude permettent d'écarter l'existence de caractéristiques de l'IE trait typiques de toute la population des jeunes à haut

potentiel. Ils renforcent un courant de recherche qui envisage la population des personnes à haut potentiel comme étant diversifiée. Ces résultats éclairent également certains liens qui existent entre l'IE trait et certaines difficultés rencontrées par ces jeunes. En ce sens, ils soutiennent l'intérêt d'une évaluation très large des jeunes à haut potentiel, incluant notamment une exploration de leur IE.

Pour les jeunes à haut potentiel qui sont en difficulté sur le plan académique, cette recherche apporte quelques éléments de compréhension qu'il nous semble intéressant d'approfondir. L'examen du profil de ces jeunes dans des recherches ultérieures, en y incluant d'autres paramètres et différentes mesures, permettra de comprendre plus finement la nature de ces interactions avec la réussite académique et l'intégration sociale. Une exploration plus large des différents profils de jeunes à haut potentiel, y compris ceux qui ont un niveau d'IE-trait particulièrement développé, apportera également des éléments de compréhension intéressants de leur fonctionnement et des points d'ancrage pour les professionnels qui sont amenés à travailler avec eux.

CHAPITRE 2

LES COMPÉTENCES ÉMOTIONNELLES CHEZ LES JEUNES A HAUT POTENTIEL : SPECIFICITÉS, SIMILARITÉS ET LIENS AVEC LA RÉUSSITE SCOLAIRE.

LES COMPÉTENCES ÉMOTIONNELLES CHEZ LES JEUNES A HAUT POTENTIEL : SPECIFICITÉS, SIMILARITÉS ET LIENS AVEC LA RÉUSSITE SCOLAIRE.

L'étude évalue les compétences émotionnelles (CE) de 135 jeunes à haut potentiel (âgés de 11 à 19 ans) et comparent leurs résultats à un échantillon contrôle. Le PCE (Profil de Compétences Emotionnelles, Brasseur et Mikolajczak, 2012) a été utilisé pour évaluer les CE, ce qui permet d'obtenir des mesures différenciées au niveau intra et interpersonnel. L'intégration sociale est évaluée au moyen d'une adaptation de l'échelle de compétences sociales de l'Achenbach (version française). Les résultats mettent en évidence des CE moins développées chez les jeunes à haut potentiel au niveau intrapersonnel. Ceux-ci présentent par contre de meilleures CE au niveau interpersonnel. Des différences apparaissent également au niveau du sexe, les filles présentant des CE moins développées que les garçons. Les résultats ne montrent pas de différences en fonction du profil intellectuel (homogène versus hétérogène selon les échelles de Weschler). Les résultats mettent également en évidence des liens entre les CE et la réussite scolaire, plus le niveau de CE est élevé, spécialement au niveau intrapersonnel, mieux les jeunes performement scolairement. Enfin, un niveau élevé de CE favorise l'intégration sociale tant chez les jeunes à haut potentiel qu'au sein de l'échantillon contrôle.

INTRODUCTION ET OBJET DE L'ÉTUDE

Cette étude vise à mieux comprendre le fonctionnement des jeunes à haut potentiel au niveau des compétences émotionnelles (ou de l'intelligence émotionnelle) en comparant les résultats obtenus au sein de cette population à ceux d'un échantillon contrôle. Elle poursuit, en ce sens, les mêmes objectifs que l'étude préalablement réalisée et présentée au chapitre 1 de la partie empirique.

Sans reproduire l'ensemble de l'introduction réalisée au chapitre 1, rappelons que les résultats des études (peu nombreuses) s'intéressant aux compétences émotionnelles (CE) des jeunes à haut potentiel ont des résultats contrastés (selon le type de mesures utilisées notamment). Elles ne permettent donc pas de trancher quant à l'existence d'un fonctionnement typique à ce niveau (Guignard & Zenasni, 2004). Au sein de l'étude présentée au chapitre 1, les résultats ne mettaient en évidence aucune différence significative entre les jeunes à haut potentiel et l'échantillon contrôle en utilisant la version française du TEIQue (*Trait Emotional Intelligence Questionnaire*, Petrides & Furnham, 2001, Mikolajczak *et al.*, 2007) , qui est un instrument mesurant l'intelligence émotionnelle trait.

Plusieurs courants théoriques sous-tendent le champ de recherche des CE (voir introduction du chapitre 1 et du chapitre 2 de la partie empirique). L'étude présentée au chapitre 1 est basée sur une mesure d'intelligence émotionnelle qui envisage celle-ci comme un trait de personnalité. Dès lors, le TEIQue comprend également des mesures d'estime de soi, de bien-être ou encore de motivation. Conscients de l'intérêt d'obtenir un profil de fonctionnement différencié au niveau des compétences émotionnelles (notamment au niveau intra et interpersonnel, et ayant développé et validé un instrument mesurant plus strictement les 5 compétences émotionnelles (identifier, exprimer, comprendre, réguler et utiliser ses émotions) de manière différenciée pour soi et pour autrui (voir chapitre 2), il semblait utile de réinterroger le fonctionnement des jeunes à haut potentiel sur base de cet outil. En outre, nous avons également ajouté au sein de cette étude une analyse en fonction du profil intellectuel des jeunes (homogènes/hétérogènes entre les différents indices). L'hypothèse sous-jacente à cette analyse étant que les jeunes présentant un profil intellectuel hétérogène, ou présentant des compétences verbales plus développées, pourraient présenter un profil de compétences émotionnelles spécifiques. En effet, les observations cliniques suggèrent que présenter un profil homogène au niveau intellectuel peut aider le jeune à se construire une représentation de soi plus unifiée au niveau de ses compétences. Dès lors, présenter un profil intellectuel hétérogène pourrait avoir des répercussions sur le développement des compétences émotionnelles. Par ailleurs, dans leur étude, Zeidner *et al.* (2005) avait mis en évidence au niveau de l'IE habilité, de meilleures compétences chez les sujets à haut potentiel. Ils émettaient dès lors l'hypothèse d'un lien avec les compétences verbales de ces jeunes, ceux-ci pouvant s'appuyer sur le bon niveau verbal pour mieux nommer, exprimer et dès lors comprendre leurs émotions. Dans cette étude, nous

évaluerons si cette hypothèse peut se vérifier lorsque l'on s'intéresse aux CE au niveau des traits, à savoir, leur mise en œuvre dans la vie quotidienne.

Cette étude vise également à évaluer les liens entre les CE et la réussite scolaire. Les résultats obtenus lors de la première étude ont permis de mettre en évidence plusieurs liens unissant ces variables, tant au sein de la population à haut potentiel que dans la population tout venant. Les processus sous-jacents à ces liens semblaient différer entre les deux types de jeunes. Néanmoins, la différence de proportion de jeunes en échec au sein de l'échantillon à haut potentiel et de l'échantillon contrôle ne permettait pas d'affirmer cette différence. A cet effet, nous avons veillé à ce que, dans cette étude, les 2 échantillons présentent des proportions similaires de jeunes en échec ou en réussite.

Enfin, cette étude vise à évaluer l'intégration sociale et la qualité perçue des relations sociales au sein des deux populations et envisage leurs liens avec les compétences émotionnelles.

MÉTHODE

Participants

L'échantillon se compose de 135 jeunes à haut potentiel (35 filles et 100 garçons) âgés de 11 à 19 ans ($M = 15$. ans $ET = 2$ 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 Wechsler¹⁴.

L'échantillon contrôle est composé de 135 jeunes (38 filles et 97 garçons) âgés de 11 à 19 ans ($M = 15$. ans 6 mois ; $ET = 2$ ans). Ils ont été recrutés aléatoirement au sein de différentes écoles secondaires. Afin d'éviter que des sujets à haut potentiel ne se glissent dans cet échantillon, ces jeunes ont complété le test de matrices de Raven (PM 38), 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.

Une large majorité de l'échantillon fréquente l'enseignement général (86% des jeunes à haut potentiel et 91% des sujets contrôles), un peu moins de 10% fréquente l'enseignement technique (11% des sujets hauts potentiels et 7% des sujets contrôles) et un pourcentage minime est scolarisé dans l'enseignement professionnel

¹⁴ Le critère d'un QI égal ou supérieur à 125 peut paraître surprenant car il diffère quelque peu du critère de 130, habituellement employé. Il a été choisi car il permet de tenir compte de l'intervalle de confiance, ce qui semble plus valide statistiquement (Grégoire, 2009c). Les résultats aux indices de compréhension verbale et de raisonnement perceptif s'avèrent également des critères pertinents lorsque l'on travaille avec des enfants à hauts potentiels (Saklofske et al., 2006). En effet, tenir compte de ces indices revient à calculer l'IAG (indice d'aptitude générale) qui, dans près de 70% des cas s'avère être supérieur au QI total obtenu au sein de cette population. Les moins bonnes performances obtenues en vitesse de traitement, fréquemment observées chez les jeunes à haut potentiel (Peirera-Fradin, Caroff & Jacquet 2010) étant probablement en lien avec ce constat.

(3% de l'échantillon haut potentiel et 2% de l'échantillon contrôle). Les jeunes des 2 échantillons sont répartis de manière équivalente dans les différents degrés : 33% fréquentent le 1er degré de l'enseignement secondaire, 37% le 2nd degré et 30% le 3ème degré.

Quarante-sept pourcents des jeunes de l'échantillon total réussissent bien scolairement (52% dans l'échantillon « haut potentiel » et 42% dans l'échantillon « contrôle »), 27% présentent 1 à 2 échecs (25% dans l'échantillon « haut potentiel » et 29% dans l'échantillon « contrôle ») et 26% sont en échec avéré (23% dans l'échantillon « haut potentiel » et 29% dans l'échantillon « contrôle »).

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 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 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 contrôle¹⁵.

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 reçus un courrier explicatif du fonctionnement et des objectifs de la recherche.

Mesures

Les compétences émotionnelles

Les compétences émotionnelles ont été évaluées à l'aide du *Profil de Compétences Émotionnelles* (PCE, Brasseur et Mikolajczak, 2013¹⁶). Le PCE est une mesure auto-rapportée des CE qui compte 50 items pour lesquels les sujets doivent se situer sur une échelle de Likert en 5 points (de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord »). Il permet d'obtenir un score pour chacune des 5 CE (identification, expression, compréhension, régulation et utilisation) de manière

¹⁵ Les sujets recrutés via les écoles disposaient d'un bilan réalisé par une psychologue, permettant d'attester du haut potentiel.

¹⁶ Voir l'article de validation présenté au chapitre 2 de la partie empirique.

différenciée pour soi (au niveau des émotions propres au sujet) et pour autrui (au niveau des émotions des autres). Il fournit également un score global intrapersonnel et interpersonnel et un score total. Cet outil présente de bonnes propriétés psychométriques (voir chapitre 2), mais il a été initialement créé pour des adultes et des jeunes de plus de 16 ans. Dès lors, pour les besoins de l'étude, certaines formulations d'items, sans toucher à la structure du questionnaire, ont été modifiées afin de faciliter la compréhension des jeunes. Cette version (disponible en annexe) a été présentée aux jeunes de moins de 15 ans.

Malheureusement, malgré ces adaptations, les coefficients de consistance interne répertoriés aux niveaux des 10 sous-échelles (évaluant spécifiquement chacune des compétences émotionnelles) ne sont, dans l'ensemble, pas satisfaisants (α de .41 à .67). Ce fait est probablement en partie dû au petit nombre d'items qui composent ses sous-échelles, la variation sur un seul de ces items ayant dès lors un poids important sur la valeur des α . Dès lors, pour les jeunes de moins de 15 ans, seuls les 3 scores globaux (score total, CE intrapersonnelles et CE interpersonnelles) seront utilisés (α de .76 à .80). Au sein de l'échantillon des jeunes de plus de 15 ans, la consistance interne est satisfaisante pour l'ensemble de l'outil (α de .61¹⁷ à .87) à l'exception des 2 sous-échelles d'expression des émotions (pour soi et pour autrui) présentant respectivement un α de .56 et .58.

Les compétences sociales et relationnelles

Les compétences sociales ont été évaluées à l'aide d'une version courte de la version française de l'échelle de compétences sociales de l'*Achenbach System of Empirically Based Assessment* (ASEBA, 2001) destinée aux jeunes de 11 à 18 ans. Cette version compte 6 items évaluant la qualité des relations sociales (avec les pairs, les adultes). Pour chaque item, les jeunes doivent choisir parmi différentes propositions celle qui représente le mieux la réalité de leurs relations. Exemples : « Par rapport aux jeunes de ton âge, comment t'entends-tu avec les autres jeunes ? Choix de réponses : Mieux-Aussi bien-Moins bien » ou encore « Sans compter tes frères et sœurs, combien d'amis proches ou intimes as-tu ? Choix de réponses : Aucun- 1- 2 ou 3- 4 ou plus ». Sur la base de ces items, un score global de compétences sociales a été calculé. Cette mesure est une mesure auto-rapportée mais elle comporte également une prise d'informations sur base d'éléments plus « objectifs », tels que le nombre d'amis proches ou encore la fréquence des contacts avec les amis. Le score obtenu est donc une mesure composite.

En addition de cette échelle, les jeunes à haut potentiel ayant répondu au questionnaire via internet¹⁸ ont également complété une courte adaptation de

¹⁷ La mesure de l'alpha étant sensible aux nombres d'items, un α de .60 est considéré comme acceptable pour les échelles comptant moins de 10 items (Cronbach, 1951).

¹⁸ Pour des raisons pratiques liées au temps de passation (celui-ci ne pouvant être augmenté davantage pour la passation au sein de la structure scolaire), les jeunes ayant répondu par internet

l'échelle de qualité des relations interpersonnelles (*Quality of Interpersonal Relationships Scale*, EQRI ; Senécal, Vallerand, & Vallières, 1992). Cette adaptation consiste en 4 items pour lesquels les sujets doivent se situer sur une échelle de Likert en 5 points. Exemple d'items : « Je suis satisfait de mes relations avec mes proches » ou « J'ai fréquemment des conflits avec mes proches ». La consistance interne au sein de l'échantillon est bonne ($\alpha=.69$).

Propension au ressenti d'émotions positives et négatives

La propension du sujet à ressentir les émotions positives et négatives a été évaluée à l'aide de la version française du Positive and Negative Affect Schedule (PANAS, Watson, Clark, & Tellegen, 1988). Ce questionnaire propose 20 adjectifs émotionnels : 10 ayant trait aux émotions positives et 10 ayant trait aux émotions négatives. Pour chacun d'entre eux, le sujet spécifie sur une échelle de 1 à 5 (de « rarement » à « souvent ») la fréquence générale avec laquelle il ressent chaque émotion. L'outil permet d'obtenir un score de ressenti pour les émotions positives et un score pour les émotions négatives. A nouveau, ce questionnaire a été complété par les jeunes ayant répondu au questionnaire via internet. La consistance interne est satisfaisante tant pour les ressentis positifs ($\alpha=.73$) que négatifs ($\alpha=.83$).

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 bulletin précédent la prise de mesure. En outre, le fait que le jeune soit en redoublement a également été pris en compte, le bulletin sur lequel sont basés les résultats étant le premier de l'année. Trois catégories ont alors été créées selon les critères suivants: Réussite : jeune n'étant pas en redoublement et ne présentant aucune note inférieure à la moyenne. Échec faible : jeune étant en redoublement ou présentant 1 ou 2 échecs. Échec avéré : jeune étant en redoublement et présentant au moins 1 échec ou n'étant pas en redoublement et présentant 3 échecs ou plus.

Le profil intellectuel

60 jeunes de l'échantillon à haut potentiel ont été répartis en 2 groupes (homogène versus hétérogène) en fonction des notes obtenues lors de la passation de leur test d'intelligence. Les sujets ayant été recrutés en majorité via une base de données, l'identification du haut potentiel pouvait dater de quelques années. Certains sujets disposent donc de notes obtenues à la WISC-III tandis que l'autre partie de l'échantillon a été évaluée à l'aide de la WISC-IV. Compte tenu de bonnes corrélations existantes entre le QI verbal (QIV (WISC III)) et l'indice de compréhension verbale (ICV (WISC IV)) et du QI de performance (QIP (WISC III))

ont complété 2 questionnaires supplémentaires à des fins de mesures corrélationnelles ne nécessitant pas forcément une complétion par la totalité de l'échantillon.

et de l'indice de raisonnement perceptif (IRP (WISC-IV)) (Grégoire 2009), nous avons décidé d'utiliser tant les données issues de la passation d'une WISC-III que celles de la WISC-IV. Au vu du nombre assez important de jeunes à haut potentiel montrant un indice de vitesse de traitement à la WISC-IV significativement inférieur aux résultats des autres indices (Peirera-Fradin, Caroff & Jacquet 2010), nous avons décidé dans cette étude, de ne prendre en considération que l'ICV et l'IRP pour déterminer l'homogénéité/hétérogénéité du profil lorsque les jeunes avaient été évalués à l'aide de WISC-IV. Les normes telles que définies par Grégoire (2005, 2009) ont été utilisées pour déterminer l'hétérogénéité significative. Pour les jeunes évalués à l'aide de la WISC-III, un profil a été considéré comme hétérogène lorsque le jeune présentait une différence supérieure ou égale à 12 points entre le QIV et le QIP. Pour les jeunes évalués à l'aide de la WISC-IV, les indices utilisés correspondant à l'indice d'aptitude générale (IAG, voir Grégoire 2009), la norme de significativité pour l'hétérogénéité est de 14 points.

Résultats

La fiabilité des mesures utilisées

Les résultats des analyses de fiabilité, partiellement présentés dans la section « Mesure », sont repris au tableau 1. Au sein de celui-ci les résultats, ont été présentés séparément pour l'échantillon haut potentiel et le groupe contrôle. Comme évoqué ces résultats sont globalement satisfaisants pour l'ensemble de l'échantillon au niveau du score total et des scores intra et interpersonnel.

Au niveau des sous-échelles, si l'on effectue les résultats des analyses en séparant l'échantillon « haut potentiel » et le groupe « contrôle », on s'aperçoit que certaines sous-échelles présentent une consistance interne insatisfaisante au sein du groupe contrôle. Or, la majorité des analyses effectuées reposent sur une comparaison intergroupes, il semble donc important que la fiabilité soit satisfaisante au sein de chaque échantillon pour interpréter correctement les résultats des mesures. Dès lors, nous n'utiliserons pas, au sein de cet article, les résultats issus des sous-échelles d'identification et d'expression des émotions (pour soi et pour autrui), ainsi que les résultats de la sous-échelle de compréhension des émotions d'autrui.

Les compétences émotionnelles

Les résultats obtenus aux 3 scores globaux du PCE (score total, score de compétences intra et interpersonnelles) ont été analysés en fonction des différentes variables indépendantes de notre échantillon : le type de jeune, l'âge, le sexe, le niveau scolaire et la réussite scolaire. Afin de tenir compte de la covariance des 3 scores, nous avons utilisé des analyses linéaires multivariées (MANOVA). La mesure statistique utilisée est la trace de Pillai.

Afin de réaliser ces analyses, 2 groupes d'âge ont été créés au sein de l'échantillon. Le premier est constitué des jeunes de moins de 15 ans et le second

représent les jeunes de 15 ans et plus. Les jeunes ont également été regroupés en fonction du degré scolaire auquel ils appartiennent.

Le type de jeune. On note un effet principal du type de jeune [$F(2,245)=10,12$, $p=.000$, η^2 partiel $=.076$, $d=.985$]. Cet effet est significatif au niveau du score intrapersonnel [$F(1,246)=7,24$, $p=.008$, η^2 partiel $=.029$, $d=.76$], les jeunes à haut potentiel présentant des scores moins élevés que la population contrôle. Il implique également le score interpersonnel [$F(1,246)=5,20$, $p=.023$, η^2 partiel $=.021$, $d=.62$], les jeunes à haut potentiel présentant un score plus élevé que le groupe contrôle. On ne note par contre pas d'effet au niveau du score total [$F(1,246)=0,50$, $p=.824$].

L'âge. On ne note pas d'effet principal du groupe d'âge sur les résultats [$F(2,245)=.998$, $p=.370$].

Le sexe. On note un effet principal du sexe [$F(2,245)=13,88$, $p=.000$, η^2 partiel $=.102$]. L'effet est significatif au niveau du score total [$F(1,246)=11,47$, $p=.001$, η^2 partiel $=.095$] et au niveau du score intrapersonnel [$F(1,246)=25,69$, $p=.000$, η^2 partiel $=.045$], les filles obtenant des scores significativement moins bons. On ne note par contre pas d'effet au niveau du score interpersonnel [$F(1,246)=,38$, $p=.539$].

La réussite scolaire. Les analyses mettent en évidence un effet principal du type d'échec [$F(4,492)=2,81$, $p=.025$, η^2 partiel $=.022$]. L'effet est uniquement significatif au niveau du score intrapersonnel [$F(2,246)=4,82$, $p=.009$, η^2 partiel $=.038$], les jeunes en échec avéré présentant un score significativement inférieur, alors que celui des jeunes en échec faible n'est que légèrement inférieur à celui des jeunes du groupe réussite.

Le niveau scolaire. On ne note pas d'effet principal du niveau scolaire [$F(4,476)=,56$, $p=.690$].

Le profil cognitif. On ne note pas d'effet principal du profil cognitif (homogène/hétérogène) sur les scores obtenus au PCE pour les jeunes à haut potentiel. [$F(2,52)=1,42$, $p=.253$].

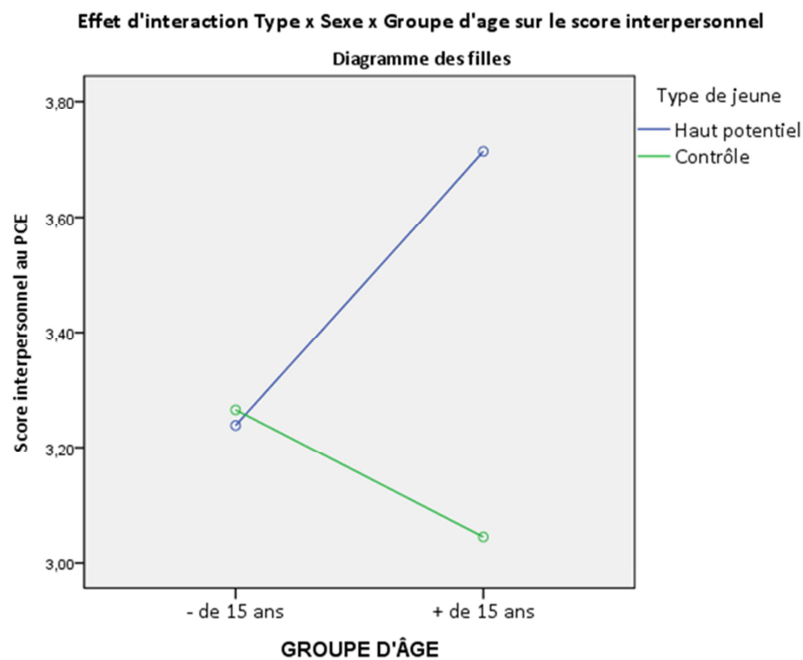
Les effets d'interactions. L'interaction Type x Sexe x Groupe d'âge présente un effet significatif [$F(2,245)=3,29$, $p=.039$, η^2 partiel $=.026$]. Il implique uniquement les CE interpersonnelles [$F(1,246)=4,71$, $p=.031$, η^2 partiel $=.019$] et concerne les filles. Les filles du groupe haut potentiel sembleraient développer des compétences au niveau interpersonnel avec l'âge alors qu'au contraire celles-ci resteraient stables au sein du groupe contrôle (voir figure 1).

Un effet d'interaction marginalement significatif apparaît également au niveau Type x Groupe d'âge [$F(2,245)=2,90$, $p=.057$]. Il n'est cependant significatif au niveau d'aucun des 3 scores en particulier. Il semble mettre en évidence une différence de fonctionnement qui se situerait au niveau des compétences

interpersonnelles [$F(2,245)=2,73$, $p=.10$]. Ce qui rejoint les résultats significatifs obtenus au niveau de l'interaction *Type x Sexe x Groupe d'âge*, décrit ci-dessus.

Figure 1

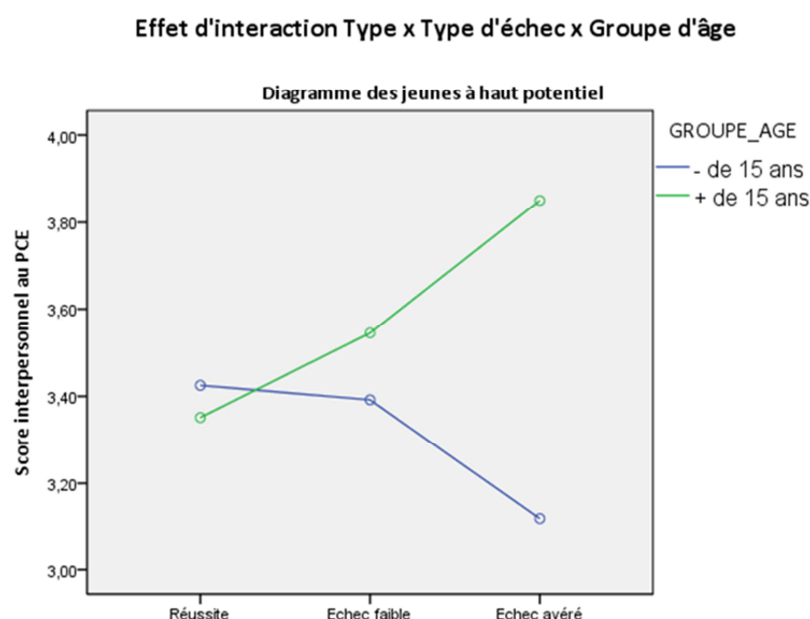
Effet d'interaction Type x Sexe x Groupe d'âge sur le score interpersonnel au PCE



Enfin, un effet d'interaction marginalement significatif apparaît au niveau de l'interaction *Type x Type d'échec x Groupe d'âge* [$F(4,492)=2,09$, $p=.08$]. A nouveau il n'est significatif pour aucun des 3 scores. En observant les résultats, cet effet semblerait toutefois dû tant aux compétences intrapersonnelles [$F(2,246)=1,58$, $p=.208$] qu'interpersonnelles [$F(2,246)=1,89$, $p=.153$]. Au niveau intrapersonnel, la différence se marque essentiellement au niveau des jeunes à haut potentiel de moins de 15 ans en échec faible, leur score étant significativement moins élevé, alors qu'il ne concerne que le score des jeunes en échec avéré au sein de l'échantillon contrôle. Au niveau interpersonnel, l'interaction apparaît essentiellement chez les jeunes à haut potentiel (voir figure 2). Chez les plus jeunes, les compétences interpersonnelles s'amenuisent en fonction du degré d'échec alors que chez les plus de 15 ans, celles-ci sont d'autant plus développées que le jeunes est en échec.

Figure 2

Effet d'interaction Type x Type d'échec X Groupe d'âge sur le score interpersonnel au PCE



Afin de mieux percevoir les différences existantes au niveau des 5 compétences émotionnelles (identification, expression, compréhension, régulation et utilisation) au niveau intra et interpersonnel, nous avons ensuite effectué une MANOVA (avec les mêmes variables indépendantes) en entrant les 13 scores obtenus lors de la passation du PCE comme variables dépendantes. En raison des résultats des analyses de fiabilité, cette analyse a été effectuée uniquement au niveau des jeunes de plus de 15 ans. Cette analyse a été complétée par des tests de comparaisons de moyenne afin de mieux comprendre les résultats obtenus¹⁹.

Le type de jeune. On retrouve un effet principal du type de jeune sur les résultats [$F(10,104)=4,04$, $p=.000$, η^2 partiel=.304]. Ces résultats rejoignent ceux obtenus au moyen du test de comparaison de moyennes présentés au tableau 2. Les jeunes à haut potentiel présentent de moins bonnes compétences au niveau de la compréhension de leurs émotions. Ils présentent également un score de CE intrapersonnelles significativement moins bon que les sujets contrôles. Au niveau

¹⁹ Pour rappel, les scores obtenus au niveau des compétences d'identification et d'expression des émotions, ainsi que le score de compréhension des émotions au niveau interpersonnel ne seront pas analysés.

interpersonnel, la compétence d'utilisation des émotions d'autrui est plus développée chez les jeunes à haut potentiel.

Le sexe. On retrouve également un effet principal du sexe sur les résultats [$F(10,104)=2,92$, $p=.003$, η^2 partiel=.243]. Les dimensions impliquées sont les mêmes que celles mises en évidence au moyen des tests de comparaisons de moyennes, dont les résultats sont repris au sein du tableau 2. Les filles présentent de moins bonnes compétences au niveau de la compréhension et de la régulation de leurs émotions. Le score de CE intrapersonnelles et le score total sont également tous deux significativement moins bons chez les filles.

Afin de mieux comprendre les résultats obtenus, nous avons également réalisé des tests de comparaisons de moyennes au sein des deux échantillons. Ils sont à considérer avec prudence puisque l'effet d'interaction Type x Sexe n'est pas significatif et que certaines dimensions sont peu fiables (au sein de l'échantillon contrôle). Cependant, ces résultats nous aideront à mieux comprendre les processus à l'œuvre au sein des deux populations.

Au sein de l'échantillon à haut potentiel, les résultats rejoignent partiellement ceux évoqués ci-dessus (voir tableau 3). Les filles à haut potentiel présentent (de manière significative) des compétences moins développées au niveau de l'identification et de la compréhension de leurs émotions. Elles présentent également une différence marginalement significative au niveau de l'expression et de la régulation de leurs émotions, toutes ces compétences étant moins développées que chez les garçons. Le score de CE intrapersonnelles est dès lors significativement moins élevé que chez les garçons. On ne note aucune différence significative au niveau des scores compétences interpersonnels.

Au sein de l'échantillon contrôle (voir tableau 3), les filles présentent une différence significative au niveau des compétences de compréhension et régulation intrapersonnelles, ainsi qu'une différence significative au niveau de la régulation et de l'utilisation des émotions d'autrui. Toutes ces différences significatives sont en défaveur des filles. Ces résultats permettent de mettre en évidence un score significativement moins élevé au niveau du score de CE intrapersonnelles, au niveau interpersonnel (marginalement significatif) et au niveau du score total (significatif).

Le type d'échec. On ne retrouve plus d'effet principal du type d'échec. Néanmoins, si l'on regroupe les jeunes en échec faible et ceux en échec avéré au sein d'un même groupe, cet effet apparaît à nouveau, [$F(10,110)=2,15$, $p=.026$, η^2 partiel=.149]. Les résultats impliquent les compétences de régulation des émotions d'autrui [$F(1,119)=5,84$, $p=.017$, η^2 partiel=.057] et d'utilisation des émotions d'autrui [$F(1,119)=4,24$, $p=.042$, η^2 partiel=.031] significativement plus élevées chez les jeunes en échec.

Les effets d'interactions. Il n'y a plus d'effet d'interaction qui soit significatif ou marginalement significatif.

Les compétences sociales

Le score de compétences sociales de l'ASEBA a été comparé entre les deux populations. Les jeunes à haut potentiel présentent un score significativement moins élevé que celui de la population contrôle ($t(224)=2,32, p=.021$). Analysant plus précisément les différents items, on remarque que les jeunes à haut potentiel rapportent avoir moins d'amis proches ou intimes ($t(244)=1,95, p=.05$), et sont moins satisfaits de la qualité de leurs relations sociales ($t(224)=3,25, p=.001$).

Les liens entre les compétences sociales et les compétences émotionnelles

Afin d'envisager les liens entre les compétences sociales et les compétences émotionnelles, le test de corrélation de Pearson a été effectué entre le score total, les scores intra et interpersonnel au PCE et le score obtenu à l'ASEBA. La même analyse a été effectuée avec le score obtenu à l'EQRI.

Les résultats (voir tableau 3) mettent en évidence des corrélations significatives relativement élevées entre le score total (.58) et le score intrapersonnel (.51) au PCE et le score à l'EQRI. Le lien avec le score de compétences interpersonnelles est également significatif mais présente une corrélation plus modérée (.23).

Les corrélations entre les scores au PCE et à l'ASEBA sont également toutes significatives. Ici le score de compétences interpersonnelles et le score total présentent des corrélations modérées et équivalentes (.25). Le score intrapersonnel est plus faiblement corrélé (.15). Les régressions linéaires effectuées à ce niveau rendent compte d'un effet significatif du score total au PCE sur le score à l'ASEBA [$F=14,96, p=.000, R^2_{adj}=.058$] expliquant 6% de la variance. L'effet du score de compétences interpersonnelles explique également 6% de la variance [$F=14,94, p=.000, R^2_{adj}=.058$]. En réalisant cette analyse uniquement au niveau de l'échantillon à haut potentiel, les effets restent significatifs. Le score total explique 8% de la variance [$F=10,32, p=.002, R^2_{adj}=.085$] et le score de compétences interpersonnelles 9% [$F=11,28, p=.001, R^2_{adj}=.092$].

Les liens entre les compétences émotionnelles et les ressentis positifs et négatifs

Au sein de l'échantillon des jeunes à haut potentiel, les liens entre le score global, intrapersonnel et interpersonnel au PCE et la propension aux ressentis positifs et négatifs ont été analysées au moyen du test de corrélation de Pearson. Les résultats (tableau 3) mettent en évidence une corrélation significative entre le score interpersonnel au PCE et la propension aux ressentis positifs. Ils mettent également en évidence une corrélation négative significative entre le score intrapersonnel et le score total au PCE et la propension aux ressentis négatifs. Les analyses de régression permettent en outre de mettre en évidence l'effet du score total [$F=16,05, p<.001, R^2_{adj}=.143$] et du score intrapersonnel [$F=22,98, p<.001, R^2_{adj}=.196$] sur la propension aux ressentis négatifs, expliquant respectivement 14 et 20% de la variance.

L'influence du profil cognitif sur les scores au PCE chez les JHP

Pour rappel, les analyses statistiques réalisées à l'aide de MANOVA sur les 3 scores (interpersonnel, intrapersonnel et total) au PCE ne montrent pas d'effet principal du profil cognitif. Outre celles-ci, nous avons également réalisé différentes analyses de régression de l'influence du QI total (pour les jeunes ayant un QI total significatif) ou des dimensions verbale (ICV et QIV) et perceptive (IRP ou QIP) sur les différents scores au PCE. Aucune des analyses réalisées n'a montré un résultat significatif.

DISCUSSION

Les compétences émotionnelles

Cette étude avait pour premier objectif d'interroger le fonctionnement des CE des jeunes à haut potentiel en utilisant un nouvel outil qui évalue plus strictement celles-ci. Les résultats obtenus à l'aide du PCE diffèrent de ceux obtenus lors de la première étude (présentée au chapitre 1). Pour rappel, au sein de cette dernière, les analyses comparant les résultats de 90 jeunes à haut potentiel à 90 jeunes tout venant au TEIQue ne mettaient en évidence aucune différence significative entre ces deux populations, quel que soit l'âge ou le sexe. Dans la présente étude, les jeunes à haut potentiel présentent de moins bonnes CE intrapersonnelles et de meilleures CE interpersonnelles que l'échantillon contrôle. Ces deux résultats étant additionnés afin de calculer le score total, on ne note, logiquement, plus de différence entre les deux populations à ce niveau. Plusieurs raisons peuvent expliquer la différence de résultats entre les deux études :

- Le TEIQue, qui évalue l'IE-trait, comporte plusieurs dimensions comme l'estime de soi, le bien-être ou encore la motivation qui ne sont pas évaluées dans le PCE.
- En observant les items constitutifs de sous-échelles qui pourraient-être comparées (par exemple, la perception émotionnelle (TEIQue) et l'identification des émotions (PCE) ou bien l'expression émotionnelle présente dans les deux échelles), il existe des différences importantes. Au sein du TEIQue, les versants inter et intrapersonnel sont évalués au sein d'une même sous-facette alors qu'ils sont différenciés dans l'outil utilisé dans cette étude. Les jeunes à haut potentiel présentent des résultats légèrement supérieurs à la population contrôle au niveau interpersonnel, par contre ils sont inférieurs au niveau intrapersonnel, tout comme pour le score total au sein de cette étude. La moyennisation des deux types de compétences ne permettait dès lors pas de percevoir cette différence.
- Les compétences de compréhension et d'utilisation de ses émotions et de celles d'autrui ne sont que très peu évaluées au sein du TEIQue et ne constituent pas de sous-facettes distinctes. Or, l'analyse des résultats obtenus chez les jeunes de plus de 15 ans, montre qu'il existe des différences de fonctionnement entre les deux populations au niveau de ces compétences.

- Au-delà des différences dues à l'outil, l'échantillon constitué pour cette étude est plus étendu, mais surtout, il compte d'avantage de jeunes en échec au sein de la population à haut potentiel que dans la première étude. Or les jeunes qui réussissent scolairement présentent de meilleures compétences émotionnelles (Petrides *et al.*, 2004), ce qui a également été mis en évidence, tant lors de la première étude (chapitre 1) que dans celle-ci. Dès lors, en contrôlant mieux cette variable, l'échantillon de cette étude permet de rendre mieux compte du développement des CE au sein des deux populations.

Les résultats obtenus au niveau des CE ne sont que partiellement comparables, puisque le PCE n'a jamais été utilisé avec une population de jeunes à haut potentiel. Néanmoins, ils rejoignent ceux de Zeidner *et al.* (2005) ayant mis en évidence de moins bonnes compétences émotionnelles en utilisant le SSRI (Schutte self-report inventory, Schutte *et al.*, 1998), qui est une mesure qui évalue la perception émotionnelle, la régulation émotionnelle chez soi et chez autrui et l'utilisation des émotions. Comme dans la première étude, ils diffèrent de ceux obtenus par Lee et Olszewski (2005), qui mettaient en évidence de moins bonnes compétences au niveau de la gestion du stress.

Ces résultats rejoignent également les propos cliniques fréquemment tenus, relatant une difficulté des jeunes à haut potentiel au niveau de leur vie émotionnelle (Siaud-Facchin, 2002). Toutefois, nos résultats nuancent ceux-ci, l'accent étant généralement mis sur une difficulté à gérer les émotions alors que nos résultats montrent des compétences équivalentes à ce niveau auprès d'une population adolescente. Les différentes dimensions mises en jeu éclairent également le processus sous-jacent aux difficultés émotionnelles relatées au sein de cette population, en pointant notamment le rôle joué par la compréhension des émotions. Ce rôle serait dès lors à approfondir dans de futures recherches. Néanmoins, nous postulons que l'intellectualisation des émotions, fréquemment présente cliniquement au sein de cette population (voir Siaud-Facchin, 2002 ou le chapitre 3 de la partie théorique), est en lien avec ce résultat. En effet, de par leur faculté cognitive, les jeunes à haut potentiel ont tendance, dans un processus défensif (au sens psychanalytique), à vouloir maîtriser leurs épisodes émotionnels en les analysant comme un « contenu mathématique ». Ils sont alors pris au piège de leur intelligence, celle-ci étant en situation émotionnelle, influencée par une série de biais qui les empêche d'évaluer correctement cette situation, particulièrement s'ils n'identifient pas l'émotion et le besoin sous-jacent qui lui est associé. Dès lors, ils auront l'impression d'être submergés par des émotions sans en comprendre le sens ou l'intensité.

Au niveau interpersonnel, les résultats concordent également avec les propos tenus par différents chercheurs (voir Freeman, 1994, 2008 ; Gross, 1998 ou Coleman & Cross, 2004) qui mettent en évidence l'attention permanente des jeunes à haut potentiel sur le comportement d'autrui et parfois la manipulation relationnelle qu'ils réalisent à des fins défensives.

Les résultats des analyses mettent également en évidence **un effet du sexe**, les filles présentant de moins bonnes compétences émotionnelles au niveau intrapersonnel et au niveau du score total. Ces résultats sont inattendus, spécialement au sein de la population contrôle. En effet, les résultats des filles dans la majorité des études évaluant les CE des adolescents, rendent compte de compétences égales ou parfois supérieures à celles des garçons (e.g. Ciarrochi, Chan & Bajgar, 2001 ; Mavroveli *et al.*, 2007). Plusieurs recherches peuvent toutefois aider à comprendre les résultats obtenus. De manière générale, Sanchez *et al.* (2008) rapportent que les femmes ont généralement tendance à sous-estimer leurs compétences émotionnelles. Dès lors, il est possible que cet effet ait joué dans cette étude. De plus, il est possible que les différences d'outils, évoquée au début de cette section ait également joué un rôle dans les résultats observés ici. La dimension de compréhension des émotions particulièrement, n'est que peu observée dans les autres outils or elle semble impliquée ici. Même si aucune différence n'a été observée au niveau de cette variable à l'âge adulte lors de la validation de l'outil, il est possible que ces résultats soient en lien avec un phénomène développemental. Par ailleurs, en observant plus finement les dimensions impliquées et en séparant les résultats au sein des deux échantillons, on remarque que les dimensions impliquées sont différentes chez les filles à haut potentiel et chez les filles de l'échantillon contrôle. Les résultats des filles de l'échantillon contrôle rejoignent les résultats mis en évidence (en terme de différence de genre) au sein de la population adulte lors de la validation de l'outil (voir chapitre 2). Les filles présentent de moins bonnes compétences au niveau de la régulation de leurs émotions (Bar-on, Brown, Kirkcaldy & Thome, 2000) et de l'utilisation de celles d'autrui (Kray & Thompson's, 2005). Dans cet échantillon, elles présentent également de moins bonnes compétences de compréhension de leurs émotions. Au sein de la population à haut potentiel par contre, c'est essentiellement les compétences intrapersonnelles d'identification et de compréhension des émotions qui sont impliquées. Dès lors, les 2 types de filles présentant des CE moins développées mais pas forcément les mêmes, on comprend pourquoi on note globalement un effet du sexe.

Les résultats mettent également en évidence un effet d'interaction *Type de jeune x Sexe x Groupe d'âge*, les filles à haut potentiel développant significativement leurs compétences émotionnelles interpersonnelles durant l'adolescence alors que ce n'est pas le cas pour les filles de la population contrôle. Notons que cet effet est marginalement significatif pour l'ensemble de la population à haut potentiel, indiquant également, de manière moins prononcée, un accroissement des compétences interpersonnelles chez les garçons. Cet effet est congruent avec les résultats mis en évidence au sein de notre première étude, qui rendaient compte du développement des compétences d'empathie et d'adaptabilité durant l'adolescence chez les jeunes à haut potentiel. L'hypothèse évoquée alors pour expliquer ces résultats semble se confirmer ici. Pour rappel, nous stipulions que les jeunes à haut potentiel, ayant des références parfois en décalage avec celles des autres jeunes, sont probablement, plus que d'autres, amenés à apprendre à se mettre à la place d'autrui

s'ils veulent maintenir des relations sociales satisfaisantes. Les résultats de Chan (2005) supportent également cette hypothèse. Celui-ci a mis en évidence le rôle des CE dans l'intégration scolaire et le bien-être des jeunes à haut potentiel. Ce rôle s'explique mieux (statistiquement) si l'on prend en compte le soutien des CE dans la mise en place de stratégies de coping plus efficaces. Dès lors, le développement particulier des CE interpersonnelles à l'adolescence au sein de cette population semble être en lien avec leurs spécificités de fonctionnement au niveau cognitif et leurs retentissements au niveau social. Le fait que cet effet soit d'autant plus marqué chez les filles, rejoint également la littérature les concernant. Plusieurs auteurs (e.g. Reis, 2002, Perrodin, 2007) mettent en évidence que les filles à haut potentiel, plus encore que leurs homologues masculins, ont à faire face à l'adolescence à un défi de nature interpersonnelle dans leur construction identitaire. Celui-ci est influencé à la fois par leur perfectionnisme, induisant le besoin d'être parfaite aux yeux de tous (et donc d'être bien intégrée socialement), et par leur genre, les filles brillantes étant généralement moins bien perçues par leurs pairs (Reis, Callahan, & Goldsmith, 1996).

Les liens avec la réussite scolaire

Au niveau scolaire, les résultats confirment les propos tenus au sein de la première étude : globalement, les jeunes en échec scolaire (qu'ils soient à haut potentiel ou non) présentent, de moins bonnes CE intrapersonnelles que les jeunes qui réussissent. Toutefois, l'analyse des résultats obtenus au sein de l'échantillon des 15-18 ans montre qu'il n'y a, à cet âge, plus de différence au niveau des CE intrapersonnelles entre les jeunes en échec et les jeunes en réussite, ce qui suggère que les compétences intrapersonnelles influencent particulièrement la réussite des plus jeunes.

L'effet d'interaction *Type x Type d'échec X Groupe d'âge* permet de mettre en évidence des différences de fonctionnement entre les deux populations. Les jeunes à haut potentiel semblent posséder de moins bonnes compétences intrapersonnelles même lorsqu'ils sont en échec faible, ce qui n'est pas le cas dans la population tout venant. Ces résultats, même s'ils sont à considérer avec prudence, puisque l'effet n'est que marginalement significatif, font sens tant cliniquement qu'en regard de la littérature. En effet, au début du secondaire, les jeunes à haut potentiel profitent toujours de leur facilité d'apprentissage. Leurs facultés de compréhension et leur bonne mémoire favorisent encore leurs résultats scolaires. Dans la suite de leur scolarité, les choses se compliquent, les quantités de matière à mémoriser étant devenues trop conséquentes et la charge de travail demandant une réelle implication, même au sein de cette population. Dès lors, les échecs, même peu nombreux, chez les jeunes à haut potentiel (de moins de 15 ans) sembleraient davantage être le signe de difficultés liées à des causes extérieures à l'étude, tels que l'engagement scolaire ou la motivation (Cuche & Grégoire, 2012) ou encore des difficultés psychologiques et/ou émotionnelles.

Une autre différence de fonctionnement apparaît également au niveau interpersonnel. En effet, chez les jeunes à haut potentiel de moins de 15 ans, les CE interpersonnelles sont moins développées chez les jeunes en échec. Les résultats mettent en évidence un profil inverse chez les jeunes de plus de 15 ans : moins bons sont les résultats scolaires, meilleures sont les CE interpersonnelles. On ne retrouve pas cet effet au sein de l'échantillon contrôle, où les CE interpersonnelles diminuent en cas *d'échec avéré*. Ces résultats peuvent être mis en lien avec les résultats observés dans l'étude de Cuche *et al.*, (2010), qui mettent en évidence au sein d'une population d'adolescents à haut potentiel une corrélation négative entre les résultats scolaires et la qualité des relations sociales. Citant Berndt & Keefe, (1995) ces auteurs expliquent ce fait par un choix qui s'imposerait à certains jeunes à haut potentiel : développer leurs aptitudes scolaires au détriment de leurs relations sociales ou inversement. A un âge où la fragilité narcissique rend les adolescents peu enclins à côtoyer des personnes trop brillantes, certains jeunes à haut potentiel pensent dès lors qu'il est nécessaire de délaisser l'étude pour être bien intégré et investissent ce champ au détriment de leur scolarité. Par ailleurs, au vu des dimensions particulièrement impliquées dans ce processus, à savoir la régulation et l'utilisation des émotions d'autrui, ces résultats pourraient également rendre compte du processus de manipulation d'autrui (parents, enseignants, pairs) pointés au sein de la population des adolescents à haut potentiel sous-performants (Clark, 2012).

Les liens avec l'intégration sociale

Au niveau social, les résultats obtenus confirment les liens (entre les CE et l'intégration sociale) mis en évidence lors de la première étude. Ils rendent également compte d'un score de compétences sociales et d'un nombre rapporté d'amis moins élevés au sein de la population des jeunes à haut potentiel. Ces résultats peuvent sembler paradoxaux. En effet, il existe un lien entre l'intégration sociale et les CE interpersonnelles, or les jeunes à haut potentiel de notre échantillon présentent de meilleures CE interpersonnelles que ceux de l'échantillon contrôle. Dès lors, il semble peu logique qu'ils aient moins d'amis et soient moins satisfaits de la qualité de leurs relations. Ces résultats peuvent cependant s'expliquer. D'une part, les analyses corrélationnelles effectuées mettent en évidence que les CE intrapersonnelles ont autant voire plus d'impact sur la qualité perçue des relations sociales que les CE interpersonnelles. Il est donc possible que le score au niveau des CE intrapersonnelles (moins élevé chez les jeunes à haut potentiel) ait influencé ce résultat. Le fait que les jeunes rapportent un nombre moins élevé d'amis proches ou intimes pourrait, quant à lui, être lié à la représentation de ce qu'est un ami au sein de la population des jeunes à haut potentiel. Les propos cliniques fréquemment rapportés à ce niveau rapportent en effet des critères de références très élevés (pour nommer un ami comme tel) chez les jeunes à haut potentiel. Dès lors, ce constat pose la question de l'influence des spécificités cognitives de ces jeunes lors de la complétion de mesures auto-rapportées. Influence, qui pourrait également avoir eu un effet sur les réponses de ces jeunes au questionnaire de compétences

émotionnelles lui-même. Cette question mériterait d'être creusée dans de futures recherches en incluant par exemple des mesures hétéro-rapportées.

Enfin, les résultats des corrélations entre les ressentis positifs et négatifs et les CE sont concordants avec la littérature à ce sujet (par ex : Schutte *et al.*, 2002, Miliche *et al.*, 2012). Ces études mettent en évidence (chez l'adulte) que les personnes qui possèdent de bonnes CE ressentent en général moins d'émotions négatives. Nos résultats permettent d'observer ce lien auprès d'une population d'adolescents à haut potentiel.

Les liens avec le profil cognitif.

Aucune des analyses réalisées n'a pu mettre en évidence d'effet du profil cognitif sur les scores aux PCE. Ces résultats sont quelques peu contre-intuitifs. En effet, au vu des propos et des considérations cliniques, nous nous serions attendus à des différences à ce niveau. En traitant le score de QI total comme une variable continue, on ne note pas non plus d'effet significatif du QI sur les différents scores obtenus au niveau des compétences émotionnelles. Il est à noter qu'assez logiquement, en observant les résultats obtenus sur un graphe, la tendance serait une influence négative du QI. Plus il augmente, moins bons sont les scores de compétences émotionnelles. Cette tendance n'est cependant pas significative. Ce résultat pourrait-être lié à une variabilité trop faible au sein de notre échantillon, les QI totaux s'étalant de 125 à 153. De plus, la majorité de l'échantillon possède un QI entre 125 et 135. Il est donc possible qu'en associant également des jeunes tout venant, ou en augmentant le nombre de sujet de l'échantillon, ici relativement réduit (n= 30), les résultats auraient été différents.

Au niveau de l'influence des capacités verbales, les résultats obtenus ne rejoignent pas l'hypothèse de Zeidner et al. Les résultats de l'analyse de régression unissant les compétences verbales (mesurées par l'ICV ou l'IRP) ne sont eux non plus, pas significatifs. A l'inverse, lorsque l'on évalue les compétences émotionnelles au niveau des traits la tendance observée semble opposée : plus développées sont les compétences verbales moins les compétences émotionnelles sont développées. Néanmoins, l'hypothèse de Zeidner et al. avait été avancée sur le lien entre les compétences verbales et des mesures de compétences émotionnelles au niveau des habilités, à savoir une série de connaissances ou de savoir-faire relatives aux compétences émotionnelles, ce qui ne peut être considéré comme de même nature que les traits. Ce fait explique probablement pourquoi nos résultats infirment cette hypothèse.

Les différences observées au niveau des analyses de fiabilité

Même si ce point ne constitue pas l'objet de cette étude, il semble utile de revenir un instant sur les différences observées au niveau de la fiabilité de l'outil. Chez les plus jeunes, qu'ils soient à haut potentiel ou non, les résultats insatisfaisants étaient « attendus » puisque l'outil a été validé sur base de sujets à

partir de 16 ans. Ils tendent également à montrer que chez les plus jeunes, un petit nombre d'items n'est peut-être pas suffisant pour obtenir une mesure fiable ou que les questions doivent être posées différemment exemplifiant davantage la compétence sous-tendue, tout en utilisant une consigne qui aide le jeune à généraliser l'exemple utilisé.

En comparant les alphas obtenus au sein des deux populations, on note également que les jeunes à haut potentiel tendent à répondre de manière plus cohérente aux différentes questions d'une même sous-échelle. Si l'on observe les items des dimensions qui posent problème au sein de l'échantillon contrôle (chez les jeunes de plus de 15 ans), on observe qu'il s'agit des dimensions d'identification et d'expression des émotions (pour soi comme pour autrui). Au sein de celle-ci, seuls un ou deux items semblent diverger et influencer l'alpha de façon négative, ce qui explique que les résultats restent tout à fait cohérents au niveau des scores globaux puisque le poids de ces items y est diminué. Après analyse, des hypothèses développementales (par exemple une différence entre exprimer ses émotions et les exprimer de manière socialement acceptable) peuvent expliquer pratiquement tous les items problématiques, ce qui est porteur pour une adaptation future et rassurant pour la fiabilité générale de l'outil sur le plan conceptuel, même à l'adolescence. Ce qui est interpellant par contre, c'est que les jeunes à haut potentiel, eux, ne soient pas influencés par ces variables développementales. Ce fait pourrait refléter une manière particulière de traiter les informations émotionnelles, les jeunes à haut potentiel restant plus à distance. Ceux-ci seraient dès lors moins influencés par les exemples utilisés. Par ailleurs, au niveau des dimensions intrapersonnelles, les résultats, même s'ils sont à considérer avec prudence, mettent en évidence de moins bonnes compétences au sein de l'échantillon à haut potentiel. Dès lors, prenant l'exemple de l'échelle d'expression de ses émotions, il est possible que l'alpha soit plus cohérent uniquement parce ces jeunes expriment moins leurs émotions de manière générale. De ce fait, la différence entre « exprimer ses émotions » et les « exprimer de façon socialement acceptable » est moins importante et leur façon de répondre plus constante. De la même manière, au niveau de l'identification des émotions, on retrouve chez les jeunes tout venant une différence marquée entre les items ayant trait à l'identification des émotions positives et ceux ayant trait à l'identification des émotions négatives. Les jeunes à haut potentiel semblent identifier plus difficilement tant leurs émotions positives que négatives, dès lors ils répondent de manière plus cohérente.

Conclusion, limites et perspectives

Cette étude présente des résultats intéressants. En utilisant un outil plus ciblé au niveau de l'évaluation des CE et distinguant les compétences intra et interpersonnelles, elle nuance les résultats obtenus lors de notre première étude et permet de mieux comprendre le fonctionnement de la population à haut potentiel à

ce niveau. Elle offre également des informations utiles dans la compréhension des liens qui unissent les compétences émotionnelles et la réussite scolaire.

Au niveau des différences mises en évidence en fonction du sexe, cette étude tend à montrer une fragilité des filles à haut potentiel au niveau des CE intrapersonnelles, celles-ci présentant en moyenne les moins bons résultats de l'échantillon. Les analyses mettent également en évidence des différences au sein de l'échantillon tout venant qui mériteraient d'être investiguées plus profondément lors de futures recherches, notamment en utilisant un échantillon de filles plus étendu. Les résultats des filles à haut potentiel (particulièrement faibles au niveau intrapersonnel) pourraient avoir influencé l'effet principal du sexe mis en évidence à ce niveau. Dès lors, ces résultats sont à considérer avec prudence.

Cette étude présente également des limites. Les résultats obtenus au niveau des analyses de fiabilité notamment, ne permettent pas d'utiliser l'ensemble des sous-échelles de l'outil. Ces analyses attestent de la nécessité de réaliser une adaptation du PCE pour de futures recherches auprès d'un public d'adolescents (spécialement s'ils ont moins de 15 ans). Elles donnent également des pistes de réflexion précieuses pour cette adaptation. Néanmoins, en ce qui concerne cette étude, elles ne nous permettent pas de prendre en compte les résultats au niveau des compétences d'identification et d'expression des émotions, ce qui aurait été utile pour mieux comprendre le fonctionnement des adolescents à haut potentiel. Une autre limite concerne le recrutement de l'échantillon à haut potentiel. Étant constitué en totalité de jeunes ayant réalisé une démarche auprès d'un psychologue, il ne peut être considéré comme représentatif de la globalité de cette population. Il serait donc imprudent de généraliser les résultats obtenus. Toutefois, ceux-ci éclairent le fonctionnement émotionnel des jeunes à haut potentiel consultants et/ou en échec scolaire, offrent à ce niveau des perspectives cliniques intéressantes et ouvrent des pistes pour de futures recherches.

Tableaux

Tableau 1 :							
Analyse de la consistance interne des différentes mesures utilisées pour l'échantillon en fonction de l'âge et du type de jeunes							
(Variables)		- de 15 ans			15 ans et +		
		HP (n=71)	Contrôle (n=65)	Total (n=135)	HP (n=64)	Contrôle (n=70)	Total (n=135)
Compétences émotionnelles	Score total	.83	.78	.80	.86	.87	.87
CE Intrapersonnelles	Total soi	.80	.72	.76	.80	.76	.79
	Identification	-	-	-	.69	.51	.61
	Expression	-	-	-	.65	.48	.58
	Compréhension	-	-	-	.74	.65	.69
	Régulation	-	-	-	.73	.70	.71
	Utilisation	-	-	-	.70	.60	.65
CE Interpersonnelles	Total autrui	.78	.75	.77	.82	.84	.83
	Identification	-	-	-	.75	.54	.64
	Expression	-	-	-	.67	.40	.56
	Compréhension	-	-	-	.76	.58	.66
	Régulation	-	-	-	.60	.72	.66
	Utilisation	-	-	-	.74	.76	.76
QRS		.58	-	-	.79	-	-
Ressentis positifs		.72	-	-	.74	-	-
Ressentis négatifs		.83	-	-	.84	-	-

Note HP=haut potentiel. CE=Compétences émotionnelles. QRS=Qualité des relations sociales.

Tableau 2 : Comparaison des moyennes au PCE selon le type de jeunes et selon le sexe chez les jeunes de plus de 15 ans										
		Type de jeune					Sexe			
		(n=64) HP Moy (ET)	(n=70) Contrôle Moy (ET)	t	p	d	(n=96) Garçons Moy (ET)	(n=34) Filles Moy (ET)	t	p
CE Intrapersonnelles	Identification	3,29 (.78)	3,61 (.74)	2,44	.016	.42	3,54 (.77)	3,24 (.75)	2,01	.049
	Expression	2,71 (.84)	3,10 (.77)	2,84	.005	.48	3,01 (.81)	2,64 (.82)	2,30	.022
	Compréhension	3,13 (.99)	3,62 (.92)	2,99	.003	.51	3,53 (.98)	3,00 (.89)	2,80	.006
	Régulation	2,86 (.93)	3,02 (.95)	,99	.324		3,10 (.90)	2,50 (.90)	3,43	.001
	Utilisation	3,30 (.69)	2,86 (.78)	1,34	.183		2,90 (.77)	3,03 (.66)	,87	.38
	Score intrapersonnel	3,00 (.53)	3,25 (.53)	,742	.010	.47	3,22 (.52)	2,89 (.54)	3,27	.001
CE Interpersonnelles	Identification	3,68 (.72)	3,62 (.68)	,551	.58		3,63 (.68)	3,70 (.74)	,46	.642
	Expression	3,36 (.77)	3,57 (.64)	1,71	.09		3,42 (.71)	3,63 (.71)	1,57	.117
	Compréhension	3,49 (.78)	3,46 (.72)	,267	.79		3,50 (.78)	3,39 (.67)	,82	.441
	Régulation	3,30 (.67)	3,19 (.83)	,80	.42		3,34 (.74)	2,97 (.74)	2,57	.011
	Utilisation	3,44 (.80)	2,27 (.97)	3,04	.003	1.31	3,32 (.90)	2,84 (.91)	2,70	.008
	Score interpersonnel	3,46 (.48)	3,36 (.55)	1,03	.30		3,44 (.52)	3,30 (.51)	1,35	.176
Compétences émotionnelles	Score total	3,23 (.42)	3,30 (.47)	,94	.34		3,33 (.43)	3,10 (.45)	2,77	.008

Tableau 3 :											
Comparaison des moyennes au PCE selon le sexe chez les jeunes de plus de 15 ans au sein de chaque échantillon											
		Échantillon haut potentiel					Échantillon contrôle				
		(n=13) Garçons HP Moy (ET)	(n=51) Filles HP Moy (ET)	t	p	d	(n=47) Garçons contrôle Moy (ET)	(n=23) Filles Contrôle Moy (ET)	t	p	d
CE Intrapersonnelles	Identification	3,41 (.77)	2.85 (.65)	2,41	.019	.78	3,69 (.75)	3,46 (.73)	,40	.693	-
	Expression	2,80 (.84)	2.34 (.91)	1,81	.076	.52	3,24 (.81)	2,82 (.82)	2,18	.031	.51
	Compréhension	3,29 (.98)	2,52 (.81)	2,61	.011	.85	3,80 (.98)	3,28 (.89)	2,25	.028	.55
	Régulation	2,97 (.88)	2,45 (1,02)	1,85	.067	-	3,26 (.91)	2,54 (.85)	3,19	.002	.83
	Utilisation	3,01 (.73)	3,10 (.54)	,38	.701	-	2,79 (.81)	3,00 (.73)	1,04	.301	-
	Score intrapersonnel	3,09 (.50)	2,65 (.47)	2,89	.005	.91	3,35 (.50)	3,02 (.53)	2,56	.013	.64
CE Interpersonnelles	Identification	3,67 (.73)	3,75 (.65)	,38	.705	-	3,59 (.64)	3,66 (.78)	,38	.693	-
	Expression	3,29 (.80)	3,65 (.61)	1,48	.144	-	3,55 (.58)	3,63 (.78)	,48	.633	-
	Compréhension	3,46 (.82)	3,62 (.59)	,63	.530	-	3,55 (.72)	3,26 (.69)	1,65	.104	-
	Régulation	3,31 (.65)	3,23 (.78)	,41	.680	-	3,37 (.84)	2,97 (.74)	2,71	.009	.50
	Utilisation	3,49 (.78)	3,25 (.92)	,98	.337	-	3,14 (1,00)	2,61 (.84)	2,15	.035	.57
	Score interpersonnel	3,45 (.50)	3,50 (.42)	,35	.731	-	3,44 (.55)	3,20 (.55)	1,75	.084	-
Compétences émotionnelles	Score total	3,27 (.43)	3,07 (.36)	1,53	.130		3,40 (.43)	3,11 (.50)	2,49	.015	.61

Tableau 4 :
Corrélations entre le score total le score intra et interpersonnel au PEC et les compétences sociales et la propension aux ressentis positifs ou négatifs

	PCE- Score total	PCE-Score CE intrapersonnelles	PCE-Score CE interpersonnelles
ASEBA	.25**	.15**	.25**
EQRI	.51**	.58**	.23**
Ressentis positifs	.18	.07	.23**
Ressentis négatifs	-.39**	-.45**	-.17

Note: *= $p < .05$.**= $p < .001$

CHAPITRE 3

HAUT POTENTIEL, RÉACTIVITÉ ÉMOTIONNELLE ET INTENSITÉ AFFECTIVE

HAUT POTENTIEL, RÉACTIVITÉ ÉMOTIONNELLE ET INTENSITÉ AFFECTIVE

L'hypersensibilité (ou intensité affective) est un trait fréquemment associé au haut potentiel au niveau clinique. Quelques études, réalisées au moyen d'auto-questionnaires ont également pu mettre en évidence une hyperstimulabilité émotionnelle au sein de cette population. Cette intensité affective est dépendante à la fois de variables physiologiques, liée à la réactivité émotionnelle initiale et à différentes variables cognitives. Malgré l'importance clinique donnée à l'hypersensibilité au sein de cette population, il existe un manque cruel d'études explorant ce phénomène à l'aide d'autres outils et les études confrontant cette hypothèse à l'utilisation des données physiologiques sont quasi inexistantes. Dans cet article, la réactivité émotionnelle initiale des jeunes à haut potentiel est à explorée afin d'éclairer ce phénomène. Une expérience menée en laboratoire a permis d'induire des émotions positives et négatives au moyen d'extraits de films. Les paramètres physiologiques (conductance cutanée, rythme cardiaque et électromyographie des muscles corrugateur, dépresseur et zygomatique) ont été enregistrés et mis en perspective avec les données récoltées par le biais d'un auto-questionnaire (inspiré du Panas) proposé après chaque extrait. Les données issues d'un échantillon de 28 jeunes à haut potentiel ont été comparées à celles d'un groupe contrôle. Les résultats des données physiologiques ne permettent pas de distinguer la population des jeunes à haut potentiel de la population contrôle au niveau de leur réactivité émotionnelle, ni de la régulation de celle-ci. Les données issues de l'auto-questionnaire ne montrent pas de différence entre les deux populations et sont congruentes à celles obtenues au moyen des données physiologiques. Un effet du sexe sur la réactivité initiale a, par contre, pu être mis en évidence.

Introduction

Réactivité émotionnelle et intensité affective

La réactivité émotionnelle se définit comme la réaction initiale de l'individu face à une situation potentiellement émotionnelle (Mikolajczak, 2012). Cette réactivité est liée à l'activation des aires sous-corticales et en particulier de l'amygdale qui va signaler à l'individu la présence de stimuli pertinents dans son environnement. L'amygdale s'active particulièrement en présence de stimuli menaçants mais aussi lors de la présence de stimuli agréables (Costafrada *et al.*, 2008). Le niveau de réactivité initiale varie d'un sujet à l'autre (Etkin & Wager, 2008). Il est en partie déterminé génétiquement (Mufano, Brown & Hariri, 2008) et influence les réactions émotionnelles d'un individu. Cependant, la réactivité sera modulée par l'activation cérébrale du cortex préfrontal (Davidson, 2004), qui viendra, s'il est recruté, réguler le message envoyé par l'amygdale (Mikolajczak, 2009).

Bien qu'étant plus ciblé, ce concept est en lien avec le concept d'intensité affective, défini comme une sensibilité accrue à toute stimulation ou expérience émotionnelle (Larsen & Diener, 1987). Selon ces auteurs, l'intensité affective est un trait de personnalité qui détermine la manière (plus intense) dont un sujet réagit face aux stimuli émotionnels quelle que soit leur valence. Elle est présente dès l'enfance et comporte des dimensions physiologiques et cognitives. Sonnemans et Frijda (1994) ont réalisé une recherche qui permet de pointer les composantes de l'intensité affective subjective. Selon ces auteurs, celle-ci est influencée par le souvenir de l'expérience émotionnelle, le nombre de répliques de cette expérience, sa durée, le délai durant lequel elle va apparaître après l'évènement déclencheur, la manière dont elle affecte les croyances, le comportement ou encore par les changements physiologiques perçus.

Ce concept peut être relié à celui d'hyperémotivité ou encore d'hypersensibilité émotionnelle, terme plus communément employés au sein de la population générale. Néanmoins ces termes sont plus fréquemment associés à des réactions exacerbées en ce qui concerne les ressentis négatifs (Larsen & Diener, 1987).

Le concept d'intensité affective se rapproche également de la notion d'hyperstimulabilité²⁰ émotionnelle (Piechowski, 1991) qui se traduit par la présence d'émotions et de sentiments exacerbés. Les émotions, qu'elles soient positives ou négatives sont ressenties de façon très intense. Les personnes présentant cette hyperstimulabilité possèdent également une mémoire affective très développée et un radar aiguisé face aux ressentis de leur entourage (Piechowski & Colangelo, 1984).

²⁰ Overexcitability en anglais.

L'intensité affective (ou hyperstimulabilité émotionnelle), tout comme le niveau de réactivité initiale, influence les comportements d'une personne face aux situations émotionnelles. Une réactivité initiale élevée pourra notamment entraîner une difficulté dans la régulation émotionnelle, ce spécialement si les personnes ont par ailleurs des difficultés à faire intervenir les aires préfrontales (Mikolajczak, 2009). Les réactions physiologiques accrues par l'intensité affective pourront entraîner des conséquences sur le plan de la santé (Larsen & Diener, 1987). Ces caractéristiques ont également des répercussions sur les plans affectif et relationnel. En effet, plus une réaction émotionnelle est intense, plus elle sera difficile à réguler (Mikolajczak, 2009). Dès lors, sur le plan comportemental, ces personnes ont tendance à présenter des réactions démesurées face à la situation : euphorie, crise de larmes, etc. (Piechowski & Colangelo, 1984).

L'intensité affective peut être mesurée au moyen d'auto-questionnaires (par ex. AIM, Larsen, 1984; OEQ, Piechowski & Lisy, 1983). Ces questionnaires rendent compte de la manière typique de réagir face aux situations émotionnelles et sont des mesures à posteriori. Elles sont donc dépendantes de l'image que l'individu a de lui-même (Larsen et Diener, 1987) ou de celle qui lui est renvoyée par ses proches. Néanmoins, au niveau des traits émotionnels, elles restent des mesures très fiables (Mikolajczak, 2006). Il est également possible de mesurer l'amplitude des réactions émotionnelles au moyen de différents paramètres physiologiques impliqués dans le processus émotionnels. Cette méthode comporte de nombreuses difficultés sur le plan méthodologique, ce qui rend parfois les résultats discutables. De plus, les données contrastées des diverses études ne permettent pas de mettre en évidence des patterns physiologiques distincts pour chacune des émotions (Aue, 2009). Néanmoins, l'émotion reste un construit hypothétique et la concordance entre les réactions physiologiques et le ressenti subjectif n'est pas toujours présente (Phillipot & Rimé, 1991). Même si les individus semblent généralement à même de faire le lien entre l'intensité de leur réactions physiologiques et l'intensité de leur ressenti (Rimé et Philippot, 1998), ce n'est pas toujours le cas. Les individus « répresseurs » par exemple, sont caractérisés par d'importantes réactions physiologiques mais ne formulent qu'une réaction de faible intensité au niveau subjectif. Dès lors, il est intéressant de pouvoir avoir accès à une méthode plus objective, permettant de comparer les deux types de données (Aue, 2009). Particulièrement, si l'on émet l'hypothèse que la population cible pourrait être sujette à présenter une différence de résultats entre la réaction émotionnelle évaluée par le biais des données physiologiques et le ressenti qui en découle.

Haut potentiel et intensité affective

Les recherches visant à mieux comprendre ou à définir le fonctionnement des personnes à haut potentiel ont, depuis de nombreuses années, élargi leur champ de recherche à d'autres sphères que la seule sphère intellectuelle. Parmi celles-ci, plusieurs auteurs se sont intéressés au fonctionnement affectif de cette population (voir Guignard et Zenasni, 2004 une revue de littérature). Les résultats des

recherches sont contrastés et ne permettent pas de mettre en évidence un profil type de cette population (Guignard & Zenasni, 2004). Pourtant, aujourd'hui encore, l'hypersensibilité émotionnelle est fréquemment citée comme un trait typiquement présent au sein de cette population.

Dans la littérature, plusieurs auteurs ont décrit la population à haut potentiel comme présentant une intensité affective (e.g., Roeper, 1984; Daniels & Piechowski, 2009; Silverman, 2005) ou étant hypersensible (Siaud-Facchin, 2002). Plusieurs études ont également mis en évidence une hyperstimulabilité émotionnelle plus élevée au sein de cette population (Piechowski & Colangelo, 1984, Schiever, 1985, Miller *et al.*, 1994) en utilisant un auto-questionnaire, « l'overexcitability questionnaire » (Piechowski & Lisy, 1983). Yamacsi-Guzel & Akarsu (2006) n'ont cependant pas répliqué ces résultats en utilisant la version révisée de ce questionnaire (OEQ-II, Falk, 1999). A notre connaissance, seule une étude a utilisé les paramètres physiologiques pour évaluer l'intensité émotionnelle chez les personnes à haut potentiel ; Roberts & Lovett (1994) ont induit artificiellement le stress en mettant des jeunes en échec face à un jury à qui ils devaient présenter un travail. Ils ont ensuite proposé aux jeunes de remplir des questionnaires évaluant leur niveau d'anxiété. Ils ont également prélevé des échantillons mettant en évidence le taux de cortisol, hormone qui permet d'évaluer physiologiquement le niveau de stress. Leurs résultats ont mis en évidence un niveau plus élevé de stress au sein de l'échantillon à haut potentiel que dans la population tout venant, et ce tant au niveau des marqueurs physiologiques que via leurs réponses aux questionnaires.

On note donc un nombre d'études relativement restreint dans ce champ de recherche, a fortiori si l'on considère que toutes, mis à part l'étude de Roberts et Lovett, ont utilisé le même outil. Au vu des répercussions importantes du niveau de réactivité émotionnelle dans la vie quotidienne et des implications pour l'aide qui peut être apportée à cette population, il semble opportun d'explorer plus avant cette question.

Objet de l'étude

Cette étude a pour objectif principal de réinterroger le concept d'intensité affective au sein de la population à haut potentiel. Elle l'explore en s'intéressant particulièrement à la réactivité émotionnelle initiale. Elle a donc une visée exploratoire. Elle se distingue des études menées jusqu'ici en utilisant une méthode expérimentale qui permet de s'exprimer sur les émotions ressenties en direct et sans généraliser. En effet, mis à part l'étude de Roberts et Lovett (1994), les études réalisées demandent aux jeunes d'exprimer, suite à une question ouverte et de façon générale, leur manière de réagir dans telle ou telle expérience émotionnelle. Cette procédure est une procédure fiable dans bon nombre de cas. Néanmoins, au vu des particularités cognitives que les personnes à haut potentiel peuvent développer face

aux situations émotionnelles (Brasseur et Grégoire, 2012)²¹, il semble intéressant de voir si cette intensité persiste lorsqu'on s'intéresse au ressenti initial en situation émotionnelle. En particulier, parce qu'ils présentent une transmission des informations plus rapide au niveau cérébral (Planche, 2005), nous émettons l'hypothèse que les jeunes à haut(s) potentiel(s) pourraient être plus sensibles à une série de biais cognitifs en lien avec la régulation émotionnelle, la surgénéralisation ou le raisonnement émotionnel par exemple. Ces processus, combinés à d'importantes facultés de mémorisation (Duyme, 2003) pourraient, à long terme, induire des souvenirs modifiés du vécu émotionnel. Dès lors, il est possible qu'en leur demandant de décrire celui-ci à posteriori, il soit ressenti comme plus intense que leur vécu initial.

Afin de diversifier les sources d'informations, cette étude vise également à examiner les réactions physiologiques des jeunes à haut potentiel en situation émotionnelle, afin de pouvoir les comparer à un échantillon contrôle et ce tant pour les émotions positives que négatives.

Enfin, en comparant les données physiologiques aux données issues de questionnaires, cette étude a pour but d'examiner, si elles peuvent être mises en évidence, les différences de résultats entre ces deux sources d'informations et d'identifier les processus cognitifs à l'œuvre dans ces différences.

MÉTHODE

Participants

L'échantillon se compose de 29 jeunes à haut potentiel (8 filles et 21 garçons) âgés de 14 à 21 ans ($M = 17$ ans 4 mois ; $ET = 2$ ans 1 mois), préalablement identifié. 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 Wechsler²².

L'échantillon contrôle est composé de 28 jeunes (7 filles et 21 garçons) âgés de 14 à 21 ans ($M = 17$ ans 5 mois ; $ET = 2$ ans 1 mois). Ils ont été recrutés aléatoirement. Afin d'éviter que des sujets à hauts potentiels ne se glissent dans cet échantillon, ces jeunes ont complété le test de matrices de Raven (PM 38), en temps limité (20 minutes). Les sujets obtenant des résultats supérieurs au percentile 90 des

²¹ Ce chapitre est présenté au point 3 du chapitre 3 de la partie théorique de ce manuscrit.

²² Le critère d'un QI égal ou supérieur à 125 peut paraître surprenant car il diffère quelque peu du critère de 130, habituellement employé. Il a été choisi car il permet de tenir compte de l'intervalle de confiance, ce qui semble plus valide statistiquement (Grégoire, 2009c). Se baser sur les résultats aux indices de compréhension verbale et de raisonnement perceptif s'avère également pertinent lorsque l'on travaille avec des enfants à haut potentiel (Saklofske *et al.*, 2006). En effet, tenir compte de ces indices revient à calculer l'IAG (indice d'aptitude générale) qui, dans près de 70% des cas s'avèrent être supérieur au QI total obtenu au sein de cette population. Les moins bonnes performances obtenues en vitesse de traitement, fréquemment observées au sein de cette population (Peirera-Fradin, Caroff & Jacquet 2010) étant probablement en lien avec ce constat.

normes françaises pour collégiens ont été écartés de l'échantillon. Les deux échantillons « haut potentiel et contrôle » sont pairés selon l'âge et le sexe.

Procédure

La participation de l'ensemble de l'échantillon s'est faite sur base volontaire.

Les sujets à 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. Ils ont été contactés par téléphone. Lors de cet entretien, une brève description de l'étude et de son déroulement leur a été fournie. Les sujets ont également été prévenus qu'ils devraient porter des électrodes durant l'expérience.

Les sujets contrôles ont été recrutés au sein d'un club de sport et d'une école secondaire, ainsi que suite à une annonce postée sur un réseau social. Les explications fournies étaient identiques à celles données aux jeunes à haut potentiel, à l'exception près qu'il leur était également annoncé qu'ils devraient, avant l'expérience, compléter un test de logique en présence d'un examinateur.

L'ensemble des sujets a participé à une expérience en laboratoire. Durant cette expérience, ils ont visionné 8 extraits de films relativement courts à caractère émotionnel. Avant le premier extrait et entre chacun d'eux, les sujets étaient invités à réaliser une minute de relaxation, dirigée au moyen d'une bande sonore, afin d'éviter l'effet de contagion d'un extrait de film à l'autre et de ramener le sujet à l'état de calme. Après chaque extrait, il était demandé au sujet de remplir un questionnaire inspiré du *Positive and negative affect schedule* (PANAS : Watson, Clark, & Tellegen, 1988) visant à rendre compte du type et de l'intensité des émotions ressenties durant le visionnage de l'extrait.

Les sujets étaient confortablement installés dans un fauteuil, face à un écran de télévision et un clavier. Après avoir fourni quelques explications sur le déroulement de l'expérience et le maniement du clavier, le sujet était laissé seul dans une pièce, isolé du bruit et de la clarté extérieure. L'examineur se trouvant dans la pièce conjointe pouvait lancer l'expérience et avait un contrôle visuel et sonore de ce qui se passait dans la pièce.

Afin de tester l'effet possible de l'ordre de présentation des séquences, 4 groupes, visionnant les extraits dans des ordres différents ont été créés. Néanmoins, tous les sujets commençaient par regarder l'extrait neutre issu du film « Bleu ».

Un questionnaire concernant la manière dont le sujet vit ses émotions dans la vie quotidienne, composé de 8 items, était présenté en fin d'expérience. Malheureusement, suite à un problème technique, non repéré lors de l'expérience, les réponses n'ont été enregistrées que pour 4 items sur les 8 items initiaux de ce questionnaire. Cette perte de données a rendu ces résultats ininterprétables. Ils ne seront donc pas présentés dans cet article.

Stimuli émotionnels

Les émotions ont été suscitées par le visionnage d'extraits de film. Cette technique permet de susciter d'importantes modifications subjectives et physiologiques (Gross, 1998, Palomba, Sarlo, Angrilli, Mini & Stegagno, 2000). Elle est relativement simple à mettre en œuvre et permet d'éviter certains problèmes éthiques. Les extraits de films ont été sélectionnés parmi une base de données de films « FilmStim » (Schaefer, A.; Nils, F.; Sanchez, X. & Philippot, P.) ayant fait l'objet d'une validation préalable au niveau de leur capacité à susciter l'activation d'une émotion donnée. Pour chaque film, plusieurs paramètres (par ex : intensité, valence ou capacité à discriminer une émotion en particulier) ont été définis et permettent au chercheur de choisir parmi plusieurs extraits en fonction de l'effet désiré (voir Schaefer *et al.*, 2009). Dans cette étude, les films ont été choisis en fonction de trois critères :

- la clarté de l'émotion suscitée (extrait ayant obtenu le rang un ou le rang deux dans les scores issus du DES, classement des films par émotion)
- l'impact émotionnel (ou l'intensité de l'émotion suscitée)
- l'adéquation de l'extrait à une population d'adolescents ou de jeunes adultes. Vu le jeune âge de certains participants (14 ans), certains extraits jugés trop choquants, ont été écartés.

Deux extraits neutres ont été choisis afin de pouvoir établir une comparaison avec les stimuli émotionnels (1 extrait de « *L'amant* » et un extrait du film « *Bleu* »). Deux extraits à caractère émotionnel suscitaient des émotions positives (joie-tendresse), un extrait suscitait la peur, un la tristesse, un le dégoût et un extrait présentait des sentiments mixtes de colère et de tristesse. Le récapitulatif des extraits à caractère émotionnel se trouve au tableau 1.

Les extraits ont ensuite été découpés en séquences en fonction de leur contenu : introductif, émotionnel ou régulation de l'émotion (s'ils se situaient à la fin de l'extrait ou entre deux contenus émotionnels). Ce découpage a été réalisé selon le ressenti de 10 sujets (hors de l'échantillon) à qui il a été demandé de minuter les moments où ils ressentaient de l'émotion ou non durant les différents extraits. Ce découpage a ensuite été « validé » en fonction de l'observation des tracés issus de 4 sujets de l'échantillon (2 filles et 2 garçons dont un garçon et une fille à haut potentiel). Il est repris dans le tableau 1. Les données issues des phases « émotionnelle » et des phases de « régulation » ont ensuite été regroupées afin de travailler une moyenne « émotionnelle » et une moyenne « régulation » par extrait afin de procéder au traitement statistique

Tableau 1

Choix et caractéristiques des séquences de films

Émotion suscitée	Titre du film	Contenu	Découpage
<i>Peur</i>	<i>Shining</i>	<i>Une femme et son fils sont seuls dans une maison la nuit, le père de l'enfant surgit une hache à la main.</i>	<i>Phase émot 1 : 1-20 sec</i> <i>Phase rég. 1 : 21-40 sec</i> <i>Phase émot.2 : 41-1min30</i> <i>Phase rég.2 : 1min31-2min19</i> <i>Phase émot. 3 :2min20-2min50</i> <i>Phase rég. 3 : 2min51-3min22</i> <i>Phase émot. 4 : 3min23 – 4min15</i>
<i>Dégoût</i>	<i>Transpotting</i>	<i>Un homme drogué est pris de forte diarrhée et se rend dans des toilettes extrêmement répugnantes. Il se rend compte qu'il a perdu une dose de drogue dans le WC et va la rechercher à mains nues parmi les excréments.</i>	<i>Phase d'intro : 1-20 sec</i> <i>Phase émot. : 21-1min06</i> <i>Phase rég. : 1min07-1min44</i>
<i>Tristesse</i>	<i>Esprits rebelles</i>	<i>Un professeur annonce à une classe qu'un de leurs condisciples est mort.</i>	<i>Phase d'intro : 1-20 sec</i> <i>Phase émot.1 : 21- 1min 05 sec</i> <i>Phase rég.1: 1min06-1min30</i> <i>Phase émot. 2 : 1min 31-2min08</i>
<i>Colère-</i>	<i>La liste de</i>	<i>Une homme se rend dans un camp et</i>	<i>Phase émot. : 1-50 sec</i>

<i>Tristesse</i>	<i>Schindler</i>	<i>découvre un charnier. Une petite fille au manteau rouge, décédée, passe devant lui entassée avec d'autres corps sur un charriot.</i>	<i>Phase rég. : 51- 1min16</i>
<i>Joie- Tendresse</i>	<i>Forest Gump</i>	<i>Forest Gump rencontre le fils de son ancienne amie. Il apprend qu'il est le père de l'enfant.</i>	<i>Phase d'intro : 1-25 sec Phase émot 1 : 26-50sec Phase rég.1 : 51- 1min08 Phase émot 2 : 1min09-1min30 Phase rég. 2 : 1min31-2min01</i>
<i>Tendresse</i>	<i>Le cercle des poètes disparus</i>	<i>Les élèves de l'école se lèvent en soutien à leur professeur qui a été renvoyé de l'établissement.</i>	<i>Phase d'intro : 1-18 sec Phase émot 1 : 19-40 sec Phase rég. 1 : 41-50 sec Phase émot 2 : 51-2min10 Phase rég. 2 : 2min 11-2min 41</i>

Note : Phase émot. = Phase émotionnelle. Phase rég. = Phase de régulation émotionnelle

Mesures

Test des matrices de Raven

Le niveau d'intelligence générale des sujets de l'échantillon contrôle a été évalué à l'aide de la version révisée des *Progressive Matrices standard* de Raven (Raven, 1998), qui est l'une des mesures les plus solides du facteur "g" (Spearman, 1927). Ce test se compose de 5 séries de 12 problèmes. Les problèmes de la série 1 sont basés sur l'observation visuelle. Pour les séries 2 à 5, chaque problème est constitué de 4 à 9 figures (disposés en carré) avec une pièce manquante. En-dessous de chaque problème, 6 à 8 pièces sont proposées pour terminer la figure, dont une seule est correcte. Chaque ensemble comprend un principe différent pour l'obtention de la pièce manquante et les problèmes sont classés par ordre croissant de difficulté. Le test a été proposé avec le temps passation limité (20 min). Il a été coté d'après les

normes françaises pour collégiens. Ce test a été complété en présence d'un examinateur.

Mesure du ressenti émotionnel

Immédiatement après le visionnage de chaque extrait, les sujets complétaient un questionnaire via l'ordinateur situé devant eux. Il leur était demandé d'évaluer dans quel état ils se sentaient après la séquence en répondant à la question : « A cet instant, je me sens... ». Les sujets se situaient sur une échelle de Likert allant de 1 à 5 par rapport aux qualificatifs suivants, randomisés aléatoirement : calme-détendu-triste-dégoûté-angoissé-anxieux- en colère-joyeux-ému. Ce questionnaire a été réalisé pour cette étude. Il est une version abrégée du PANAS (Watson, Clark, & Tellegen, 1988).

Mesures des réponses physiologiques

5 réponses physiologiques ont été enregistrées tout au long de l'expérience : la conductance cutanée, le rythme cardiaque, l'activité de 3 régions de muscles du visage : la région du muscle corrugateur, la région du muscle déprimeur et la région du muscle zygomatique. Ces réponses ont été enregistrées à l'aide du système BIOPAC et digitalisées et traitées à l'aide du logiciel Acknowledge (4.00).

Durant l'entièreté de l'expérience, les sujets étaient équipés de deux capteurs : le premier destiné à la captation du rythme cardiaque et le second évaluant la conductance cutanée. Deux électrodes étaient également placées autour de 3 muscles particulièrement associés aux expressions faciales prototypiques des émotions de base (Ekman, 1999). Ces capteurs électromyographiques ont été placés conformément aux recommandations de Frielund et Cappochio (1986). Le placement des deux électrodes a permis le calcul d'un signal intégré qui a été utilisé pour rendre compte de l'activation du muscle. La peau des sujets a été préalablement nettoyée afin d'optimiser la captation des différents signaux.

Pour chacun des 5 signaux, en fonction du découpage de chaque extrait (préalablement exposé) la moyenne, l'écart-type, la valeur maximale et minimale ont été enregistrés. Afin d'éviter les artefacts fréquents dans les mesures psychophysiologiques (Aue, 2009), les tracés de chaque sujet ont été nettoyés manuellement. La population cible étant à priori sujette à des réactions émotionnelles exacerbées, la limite de 2 écarts-types et demi autour de la moyenne de chaque section d'extrait a été retenue pour éliminer les données parasites.

Utilisation des données physiologiques au sein de l'article

Les analyses réalisées au sein de cet article porteront sur les données de 6 films sur les 8 sélectionnés au départ. Au niveau des extraits neutre, les données extraites du film « L'amant » seront utilisées comme ligne de base. En effet, après vérification des données, le film « Bleu » présenté en début d'expérience présentait

systématiquement un taux d'activation élevé, probablement dû au fait qu'il s'agissait du premier extrait présenté. Nous avons donc éliminé ces données. Nous avons également sélectionné un des deux films induisant la tendresse afin de faciliter les analyses, les résultats des données issues des deux films étant statistiquement similaires.

Enfin, dans cet article, les résultats des analyses porteront sur les moyennes issues de chaque paramètre physiologique pour chacun des extraits. Néanmoins, l'ensemble des analyses ont été réalisées également en partant de l'écart-type et du maximum observé pour chacun des paramètres. Ces résultats (disponibles sur demande) étaient similaires à ceux présentés ici et ne modifiaient pas les réponses apportées aux questions de recherche.

RÉSULTATS

Pour chacun des extraits, les résultats au niveau des 5 paramètres ont été analysés au moyen d'ANOVA mixte à 3 facteurs. Un facteur « temps » intra-sujet à 3 niveaux, reprenant le résultat moyen pour (1) le paramètre visé lors du visionnage de l'extrait neutre, (2) lors de la phase émotionnelle de l'extrait visé et (3) lors de la phase de régulation du même extrait. Le type de jeune (haut potentiel versus contrôle) et le sexe ont été introduits comme facteurs inter-sujets. Le nombre d'analyses réalisées étant très important, nous donnerons dans les sections suivantes un résumé des résultats relatifs à l'hypothèse traitée. L'ensemble des données chiffrées relatives à ceux-ci sont reprises dans les tableaux 2 à 6 repris en annexe, chaque table se reportant respectivement à un extrait de film, autrement dit à une émotion particulière.

Le test de sphéricité de Mauchy a été réalisé afin d'éviter les erreurs vraies de Type (I) (Kinnear & Gray, 2010). A deux exceptions près, l'hypothèse nulle d'homogénéité des variances a été rejetée. Par conséquent, conformément aux recommandations de Howell (2008) compte tenu de la valeur de l' ϵ , le test de Greenhouse-Geisser a été utilisé afin de réaliser les analyses.

Réactions physiologiques face aux stimuli émotionnels

Variation des réponses dans le temps (facteur intra-sujet)

La tristesse (extrait du film « Esprits rebelles »)

Les résultats (tableau 2) rendent compte d'un effet principal du temps pour le rythme cardiaque et la zone du muscle corrugateur. On ne note pas d'effet d'interaction

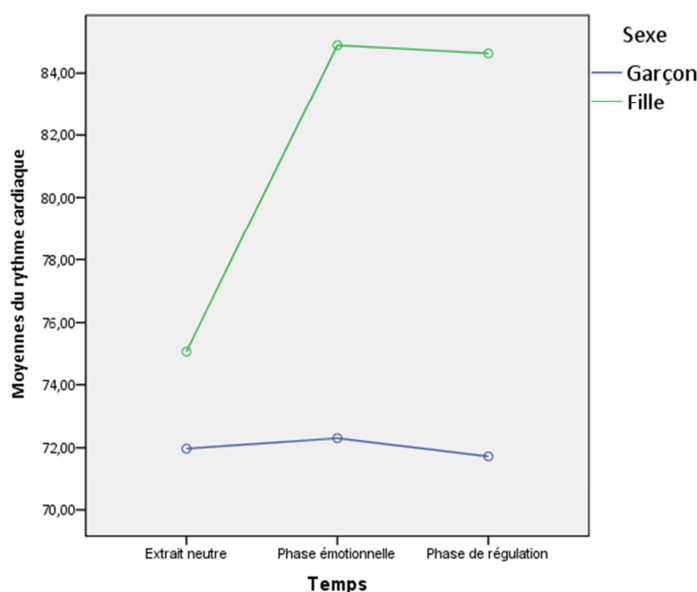
La peur (extrait du film « Shining »)

Les résultats (tableau 3) mettent en évidence un effet principal du temps pour le rythme cardiaque et la zone du corrugateur. L'effet principal du temps pour la conductance cutanée est marginalement significatif.

On note un effet d'interaction du sexe sur ce facteur. Les filles réagissent plus intensément lors de la phase émotionnelle de cet extrait ce qui est mis en évidence par une élévation au du rythme cardiaque (voir figure 1). Notons que celle-ci est également maintenue durant les phases de régulation.

Figure 1

Extrait suscitant la peur. Variation du rythme cardiaque
Effet d'interaction Temps x Sexe

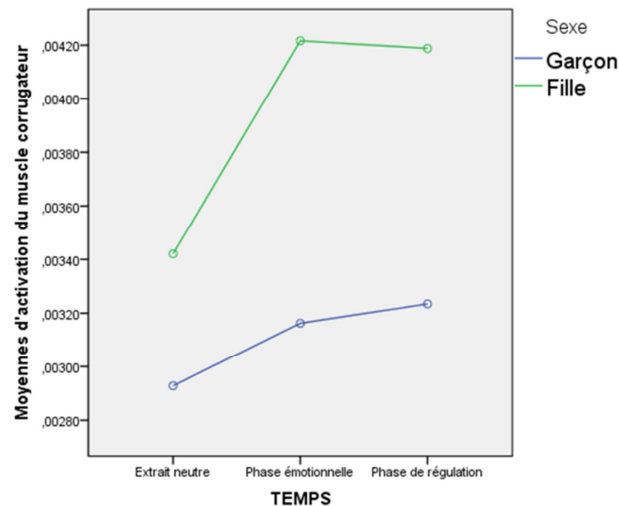


Les filles présentent également une activation plus importante au niveau de la zone du muscle corrugateur, mettant en évidence une expression de la peur plus marquée aux niveaux des yeux (voir figure 2).

On note également un effet d'interaction au niveau du type de jeune selon le sexe. Les filles à haut potentiel ayant tendance à mieux réguler et à ralentir leur rythme cardiaque en phase de régulation alors que les filles du groupe contrôle maintiennent un niveau significativement plus élevé.

Figure 2

Extrait suscitant la peur. Effet d'interaction Temps x Sexe au niveau des muscles de la zone du corrugateur

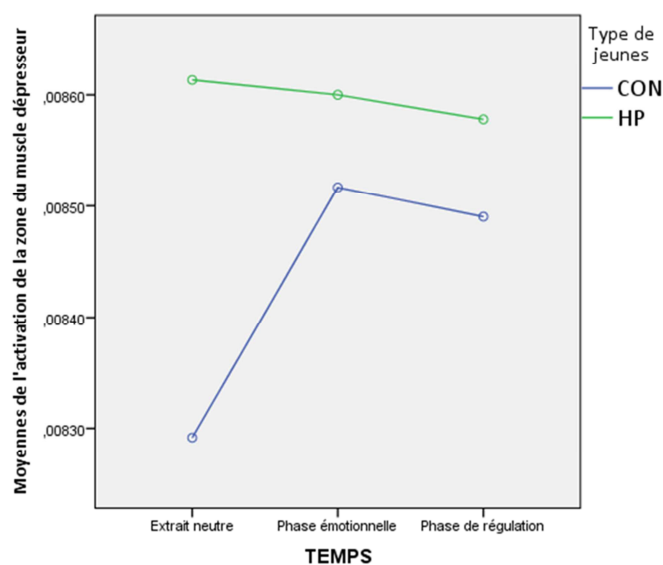


Le dégoût (extrait du film « Transpotting »)

On note un effet principal du temps (voir tableau 4) au niveau de la zone du corrugateur. Au niveau de la zone du muscle déprimeur, on note un effet d'interaction au niveau du type de jeunes (voir figure 3). Les jeunes à haut potentiel présentent une activation plus importante du muscle déprimeur lors de la présentation de l'extrait neutre, alors qu'on note une variation plus nette entre les différentes phases chez les jeunes de la population contrôle. Cette différence explique également pourquoi l'effet principal du Temps n'est que marginalement significatif au niveau de ce muscle.

Figure 3

Extrait suscitant le dégoût. Effet d'interaction Temps x Type de jeunes au niveau de l'activation de la zone du muscle déprimeur.



La colère/tristesse (extrait du film « La liste de Schindler »)

Les résultats mettent en évidence un effet principal du temps au niveau de la zone du corrugateur (voir tableau 5). On note également un effet d'interaction du sexe sur ce facteur (voir figure 4). Les filles présentent une activation plus importante de la zone du muscle corrugateur durant la totalité de l'extrait suscitant la tristesse.

La tendresse/joye (extrait du film « Le Cercle des Poètes disparus »)

On note un effet principal du temps (voir tableau 6) au niveau de la zone du corrugateur. Il n'y a pas d'effet d'interaction.

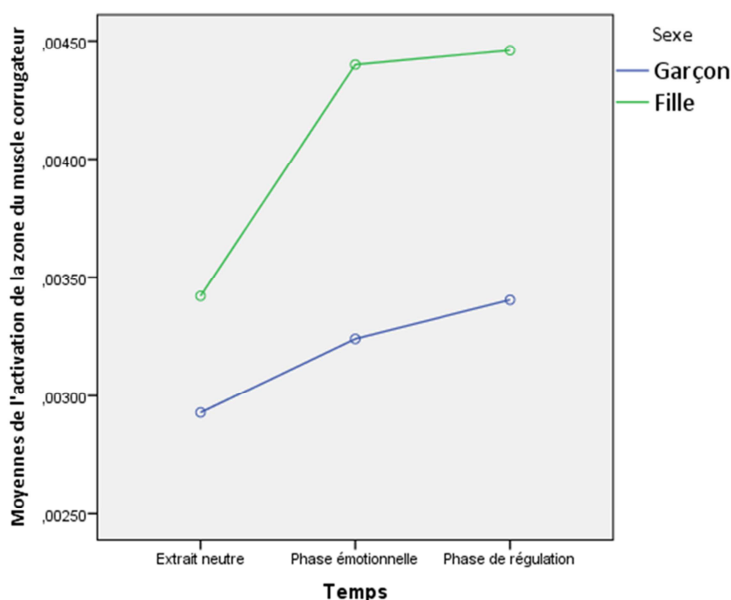
Variation des réponses au niveau du type de jeunes et du sexe (facteur inter-sujet)

Il n'y a pas d'effet principal du type de jeunes pour aucun des paramètres dans aucun des extraits proposés.

On note un effet principal du sexe au niveau de 4 émotions : la peur, la tristesse, la colère et la tendresse. Cet effet se concentre sur la réponse au niveau de la zone de muscle corrugateur, les filles ayant des réponses plus expressives à ce niveau.

Figure 4

Extrait suscitant la colère et la tristesse. Effet d'interaction Temps x Sexe au niveau de l'activation de la zone du muscle corrugateur.



Réactions ressenties face aux stimuli émotionnels

La consistance interne de l'échelle utilisée est satisfaisante, présentant un alpha de Cronbach de .82.

Concordance du ressenti avec l'émotion cible de l'extrait

L'ensemble des réponses du questionnaire a été comparé au moyen du test de comparaison de moyenne pour échantillon pairé. Pour chaque extrait, la moyenne de résultat de l'émotion cible (par exemple la peur dans l'extrait Shining) a été comparée aux autres émotions pour l'échantillon total. Les résultats (voir tableaux 7 à 12) indiquent une différence significative entre la moyenne de l'émotion cible et

les autres émotions. La moyenne de l'émotion cible est systématiquement et significativement plus élevée que toutes les autres, excepté pour le calme et la détente avec lesquels on ne retrouve pas cette différence. Pour les extraits suscitant la colère et la tristesse, les jeunes se décrivent comme aussi émus que tristes ou en colère.

Différences en fonction du type de jeunes

Afin de procéder à une mesure plus globale, les émotions ressenties à valence négative (tristesse-colère-dégoût-angoisse-anxiété) et positive (détente-calme-joie-émotivité) ont été regroupées afin de créer une moyenne des émotions plaisantes et déplaisantes. Les résultats comparés au moyen d'une ANOVA ne montrent pas de différences en fonction du type de jeunes ni pour le total des émotions positives ($F=, 010, p=,92 >.05$), ni pour le total des émotions négatives ($F=, 448, p=,506 >.05$). On ne retrouve aucune différence significative si l'on regarde la moyenne de chacune des émotions au travers des différents extraits (voir tableau 14). On ne note pas non plus d'effet d'interaction en tenant compte également du sexe des sujets.

Différences en fonction du sexe

Les résultats du total d'émotions positives, négatives et pour chacune des émotions des filles et des garçons ont été comparés à l'aide d'ANOVAs. Des différences significatives peuvent être mises en évidence. Les filles ont globalement ressenti davantage d'émotions négatives lors de la vision des extraits de films ($F=8,97, p=,004 <.05$). On ne note pas de différence globale au niveau des émotions positives ($F=3,764, p=,058 >.05$). Ce résultat est néanmoins marginalement significatif, les filles ressentant moins d'émotions positives que les garçons.

Au niveau des différentes émotions, les résultats (voir tableau 14) mettent en évidence que les garçons ont été plus calmes et détendus que les filles lors de cette étude. Les filles ont également ressenti plus angoisse et d'anxiété, de colère et de dégoût.

DISCUSSION

L'objectif principal de cette étude était de comparer les réponses physiologiques et les ressentis de jeunes à haut potentiel intellectuel à celles de jeunes tout venant lors d'émotions induites en laboratoire. Les résultats de l'ensemble des mesures ne distinguent pas ces deux populations, ni au niveau physiologique, ni en termes de ressenti. Ils s'opposent donc, au niveau des paramètres mesurés du moins, à la présence d'une réaction émotionnelle initiale plus élevée au sein de la population des jeunes à haut potentiel. Ces résultats nuancent donc les propos des cliniciens, présentant les sujets à haut potentiel intellectuel comme hypersensibles. Ils ne répliquent pas les travaux de recherche (Piechowski & Colangelo, 1984 ; Miller & al. 1994) mettant en évidence une hyperstimulabilité émotionnelle au sein de cette

population. Ils ne rejoignent pas non plus ceux de Roberts et Lovett (1994), mettant en évidence des marqueurs physiologiques d'une anxiété plus importante chez les jeunes à haut potentiel.

Les résultats au niveau physiologique et au niveau du ressenti subjectif sont concordants. Ils contredisent donc l'hypothèse d'un ressenti émotionnel plus intense au sein de notre population cible, du moins lors du visionnage de séquences de film et lorsque la prise de mesure du ressenti est immédiate. Un des objectifs de cette étude, était, si une telle différence avait pu être mise en évidence, d'explorer une série d'hypothèses concernant les raisons de cette différence. Au vu des résultats, ces hypothèses sont non pertinentes ici.

Ces résultats sont soutenus par le fait que différentes réponses physiologiques ont pu être enregistrées lors du visionnage des extraits, ce qui tend à prouver que des épisodes émotionnels ont bien été induits chez les sujets. Néanmoins, on ne note pas de différence d'activation pour l'ensemble des paramètres dans chacun des extraits.

Au niveau des réactions des muscles du visage, ce fait est compréhensible si l'on se réfère à la théorie d'Ekman et Friesen (1978), qui spécifie l'activation de certains muscles lors de certaines émotions. Notons toutefois qu'au sein de cette recherche, aucun des extraits n'a provoqué de réactions différenciées dans le temps au niveau du muscle zygomatique. Cette réaction aurait été attendue selon la théorie d'Ekman pour l'extrait suscitant la joie et la tendresse. Cet extrait suscitait davantage la tendresse que la joie, ce qui explique peut-être le fait que la réaction se soit davantage marquée au niveau de la région du muscle corrugateur. Le muscle déprimeur est essentiellement actif dans l'émotion de dégoût (Ekman et Friesen, 1978). En ce, les résultats obtenus dans cette recherche sont concordants avec la littérature. On note également une activation plus importante de la région du muscle corrugateur lors des phases émotionnelles et ce pour l'ensemble des extraits. Ce résultat était attendu en regard de la littérature et soutient le plan expérimental.

Au niveau de la conductance cutanée, les résultats semblent varier dans le temps au niveau de l'extrait suscitant la peur, mais les résultats ne sont que marginalement significatifs. On ne note pas d'effet dans les autres extraits. Ces résultats ne répondent pas à ceux qui étaient attendus. En effet, selon Aue (2009), des stimuli nouveaux, intenses ou à contenu émotionnel sont associés à une réaction au niveau de la conductance cutanée. Selon cet auteur, la conductance est fortement influencée par l'excitation subjective ressentie d'un stimulus et moins par sa valence. L'expérience étant réalisée en laboratoire, il est possible que les personnes aient bien ressenti des émotions, mais peut-être pas de façon assez intense pour que cette réaction ne se marque au niveau de la conductance cutanée. Il est également possible que ces résultats soient dus au découpage des extraits. En effet, les réactions de conductance sont fortes lors de la présentation des stimuli émotionnels ou nouveaux. Toutefois, une présentation répétée de ces stimuli donne rapidement lieu à une habitude (Aue, 2009). Les temps, relativement longs, sur lesquels ont été

calculées les moyennes pour les phases émotionnelles et de régulation pourraient dès lors avoir influencé ces résultats. En ce sens, une sélection d'un temps plus court et identique au sein des différentes phases (émotionnelles et régulation) aurait pu apporter des résultats différents.

Les résultats mettent en évidence une variation du rythme cardiaque lors des phases émotionnelles pour les extraits suscitant la tristesse et la peur. Ces effets sont essentiellement dus à la réaction des filles au vu de l'effet d'interaction du sexe et des résultats radicalement différents selon les sexes. Comme pour la conductance cutanée, il est possible que l'intensité des émotions induites n'ait pas été suffisante pour marquer cette variation pour les autres extraits. Notons qu'en examinant les données, la réaction triphasique décrite par Hamm, Scupp et Weihe (2003) a bien été observée. Ces auteurs décrivent que lors d'une réaction émotionnelle, on note d'abord une décélération du rythme cardiaque, suivie d'une phase d'accélération importante (surtout lors des émotions agréables) et d'une nouvelle décélération (plus visibles pour les émotions désagréables). Dès lors, la question de la mesure par la moyenne se pose tout particulièrement pour ce paramètre. Comme évoqué dans la présentation méthodologique, ces analyses ont également été réalisées en partant de l'écart-type. Elles ont donné des résultats similaires.

Les résultats ont mis en évidence un effet du sexe sur les réactions physiologiques. Les filles présentent une variation plus importante au niveau du rythme cardiaque et de l'expression émotionnelle, spécialement au niveau de la région du muscle corrugateur. Ces résultats concordent avec la littérature et peuvent être expliqués par diverses études. Les femmes seraient en général plus réactives émotionnellement que les hommes (Westen, 1999, Kring & Gordon, 1998 ; Brody et Hall, 1993). On observe également une variation plus importante de l'activité cardiaque chez les sujets féminins lors du visionnage des films tristes ou effrayants. Cette différence semble découler de raisons adaptatives et culturelles, les filles étant plus enclines et encouragées à exprimer leurs émotions (Westen, 1999) et les garçons apprenant à ne pas avoir peur et à ne pas pleurer, et ce dès leur plus jeune âge.

On retrouve également un effet du sexe au niveau des émotions ressenties. Les filles ont exprimé ressentir plus d'émotions négatives que les garçons, alors que ceux-ci se sont dits plus calmes et détendus. A nouveau, cette tendance des filles à exprimer leurs émotions négatives est concordante avec la littérature (Braconnier, 1996, Westen, 1999).

Une incongruité apparaît au niveau des résultats en ce qui concerne les émotions ressenties lors de chaque extrait. En effet, prenant l'exemple de l'extrait Transpotting, on note, comme attendu, une différence significative entre l'émotion suscitée par l'extrait (ici le dégoût) et l'ensemble des autres émotions. Néanmoins, les sujets, et plus spécialement les garçons, se disent tout autant calmes et détendus que dégoûtés. Si ces résultats sont compréhensibles lorsque les émotions suscitées

sont agréables, il est plus difficile de comprendre comment un film suscitant la peur peut laisser les sujets calmes. Deux explications peuvent être avancées : d'une part ce résultat est essentiellement dû aux réponses des garçons. Il est plausible à nouveau que les règles culturelles en matière d'expression émotionnelle (Brody & Hall, 1993) aient poussé ces derniers à dire qu'ils étaient calmes même si ce n'était pas le cas. Par ailleurs, l'énoncé du questionnaire étant « A cet instant, je me sens... », il est possible qu'une partie des jeunes ait répondu en pensant à leur état détendu, dans un fauteuil en le distinguant de l'émotion ressentie au cours de l'extrait. Les jeunes à haut potentiel, particulièrement, peuvent avoir tendance à interpréter les consignes au sens littéral (Adda & Catroux, 2003, van Meerhaeghe 2007, Siaud-Facchin 2002). Ils pourraient, de ce fait, avoir répondu en fonction de l'instant précis et non pas des instants de visionnage du film. En ce sens, malgré l'adaptation réalisée dans les consignes du PANAS, il est possible que l'instrument utilisé ait influencé ce résultat. Dès lors, l'utilisation d'un instrument ayant une consigne plus précise au niveau de la mesure de l'intensité des réactions, telle l'adaptation française du DES (Phillipot, 1993) aurait peut-être été plus adéquate et serait à privilégier lors de futures études.

Cette étude présente des limites. La première concerne le fait que les émotions ont été induites en laboratoire au moyen de films. Il serait donc excessif de considérer que nos résultats reflètent complètement la manière de réagir des sujets dans la vie de tous les jours et dans toutes les situations. Il est également possible que cette méthodologie n'ait pas fourni des stimuli émotionnels assez intenses ou assez mobilisants pour que les différences puissent apparaître. Cependant, l'utilisation de films, a fortiori lorsqu'ils ont fait l'objet d'une validation préalable comme dans cette étude, est à ce jour le moyen le plus efficace pour l'induction émotionnelle en laboratoire (Schaffer et al., 2009). Cette étude offre donc des résultats intéressants pour comprendre comment les jeunes à hauts potentiels réagissent lorsqu'ils sont exposés à des stimuli émotionnels hors du contexte relationnel.

A ce niveau, la méthodologie utilisée explique probablement aussi en partie pourquoi les résultats de notre étude diffèrent de ceux obtenus au cours des recherches concernant l'hyperstimulabilité, le questionnaire utilisé s'intéressant en effet à la manière de réagir émotionnellement dans la vie quotidienne. De plus, nos résultats ne sont pas tout-à fait comparables à ceux de ces recherches puisque notre méthodologie s'intéresse à l'émotion ressentie juste après le stimulus déclencheur de celle-ci. De ce fait, elle ne prend pas en compte l'influence de diverses composantes cognitives de l'intensité affective subjective, ce qui pourrait expliquer cette différence de résultat. En soi, nos résultats sont également intéressants car ils éclairent le fonctionnement de l'intensité affective au sein de notre population. Toutefois, il est regrettable qu'ils n'aient pu être complétés par d'autres mesures prenant en compte ces paramètres, ce qui constitue une seconde limite. Comme initialement prévu, les données issues du questionnaire concernant le vécu

émotionnel au quotidien auraient amenés des données intéressantes quant à cette question. Dès lors, réaliser une recherche associant non seulement des prises de mesures immédiates quant au ressenti, mais également des mesures plus générales quant à l'intensité affective dans la vie quotidienne constitue une piste de recherche prioritaire pour l'avenir. En ce sens, des questionnaires tels que l'AIM ou encore OEQII mériteraient d'être associés à de telles recherches. Ceux-ci permettraient en effet, si des différences apparaissent d'offrir une série de réponses sur les composantes impliquées (telles que décrites par Sonnemans et Frijda, 1994) dans l'intensité affective chez les personnes présentant un haut potentiel intellectuel, particulièrement sur le rôle des composantes cognitives tels que le souvenir de l'expérience ou la durée de celle-ci.

Enfin, une discussion est également nécessaire quant à la méthodologie utilisée pour le découpage des extraits. En effet, si le découpage entre les phases émotionnelles et de régulation semble pertinent, il est possible toutefois que les temps (émotion versus régulation) différents en fonction des extraits aient pu influencer les résultats. En ce qui concerne l'intensité maximale ressentie, les analyses effectuées sur les scores maximum obtenus au sein des deux populations nous permettent néanmoins de dire qu'il n'y a pas de différences. Il en va de même pour la variation de l'intensité en cours d'extrait puisque les analyses effectuées en fonction de l'écart-type ne montrent pas non plus de différences. Cependant, il est possible qu'en sélectionnant des fractions d'extraits (de 10 secondes en temps émotionnel et 10 secondes en phase de régulation par exemple) qui définissent dès lors un temps identique pour chaque type d'émotion, nous ayons pu obtenir des résultats différents. D'autres analyses des données récoltées et utilisant ce type de méthodologie sont donc également une piste pour de futures recherches.

Tableaux

Tableau 2

Analyse de la variance pour l'extrait « Esprits rebelles ». Emotion : tristesse

Paramètres physiologiques	Source	DI	F	p
Conductance cutanée	Inter sujets			
	Type (T)	1	,35	,556
	Sexe (S)	1	1,75	,191
	T x S	1	,22	,639
	Intra sujets			
	Temps (t)	1.27	1,66	,203
	t x T	1.27	,27	,663
	t x S	1.27	1,44	,241
	t x S x T	1.27	,045	,886
Rythme cardiaque	Inter sujets			
	Type (T)	1	,73	,397
	Sexe (S)	1	,64	,429
	T x S	1	,06	,802
	Intra sujets			
	Temps (t)	1,33	26,68**	,000
	t x T	1,33	,15	,767
	t x S	1,33	,55	,507
	t x S x T	1,33	,03	,925
Zone du muscle corrugateur	Inter sujets			
	Type (T)	1	1,17	,284
	Sexe (S)	1	9,61**	,003
	T x S	1	4,70*	,035
	Intra sujets			
	Temps (t)	1.14	10,76**	,001
	t x T	1.14	3,21	,073
	t x S	1.14	,33	,596
	t x S x T	1.14	3,43	,064
Zone du muscle déprimeur	Inter sujets			
	Type (T)	1	,97	,329
	Sexe (S)	1	,037	,849
	T x S	1	,15	,703
	Intra sujets			
	Temps (t)	1.03	,36	,555
	t x T	1.03	,30	,596
	t x S	1.03	,31	,586
	t x S x T	1.03	,34	,566
Zone du muscle zygomatique	Inter sujets			
	Type (T)	1	1,04	,313
	Sexe (S)	1	,02	,886
	T x S	1	,18	,672
	Intra sujets			
	Temps (t)	2	,414	,662
	t x T	2	,639	,530
	t x S	2	,512	,601
	t x S x T	2	,977	,380

Tableau 3

Analyse de la variance pour l'extrait « Shining ». Emotion : peur

Paramètres physiologiques	Source	DI	F	p
Conductance cutanée	Inter sujets			
	Type (T)	1	,12	,660
	Sexe (S)	1	1,41	,240
	T x S	1	,090	,766
	Intra sujets			
	Temps (t)	1.22	3,21	,069
	t x T	1.22	,31	,623
	t x S	1.22	1,28	,272
	t x S x T	1.22	,48	,527
Rythme cardiaque	Inter sujets			
	Type (T)	1	,12	,733
	Sexe (S)	1	7,94	,007
	T x S	1	2,26	,139
	Intra sujets			
	Temps (t)	1.12	11,42**	,001
	t x T	1.12	3,10	,079
	t x S	1.12	11,18**	,001
	t x S x T	1.12	4,96**	,026
Zone du muscle corrugateur	Inter sujets			
	Type (T)	1	,64	,429
	Sexe (S)	1	13,89**	,000
	T x S	1	2,755	,103
	Intra sujets			
	Temps (t)	1.15	19,44**	,000
	t x T	1.15	1,62	,209
	t x S	1.15	4,72**	,029
	t x S x T	1.15	1,62	,210
Zone du muscle déprimeur	Inter sujets			
	Type (T)	1	1,10	,299
	Sexe (S)	1	,01	,924
	T x S	1	,02	,891
	Intra sujets			
	Temps (t)	1.08	1,51	,226
	t x T	1.08	,61	,449
	t x S	1.08	1,71	,197
	t x S x T	1.08	2,26	,137
Zone du muscle zygomatique	Inter sujets			
	Type (T)	1	,01	,908
	Sexe (S)	1	,36	,551
	T x S	1	,74	,394
	Intra sujets			
	Temps (t)	1.09	,09	,791
	t x T	1.09	,40	,547
	t x S	1.09	,46	,520
	t x S x T	1.09	,64	,442

Tableau 4

Analyse de la variance pour l'extrait « Transpotting». Emotion : dégoût

Paramètres physiologiques	Source	DI	F	p
Conductance cutanée	Inter sujets			
	Type (T)	1	,210	,649
	Sexe (S)	1	1,81	,185
	T x S	1	,143	,706
	Intra sujets			
	Temps (t)	1.65	1,97	,154
	t x T	1.65	,33	,679
	t x S	1.65	,78	,438
	t x S x T	1.65	,39	,638
Rythme cardiaque	Inter sujets			
	Type (T)	1	,032	,859
	Sexe (S)	1	1,10	,300
	T x S	1	,22	,639
	Intra sujets			
	Temps (t)	1.93	,43	,643
	t x T	1.93	1,76	,178
	t x S	1.93	,044	,953
	t x S x T	1.93	,20	,807
Zone du muscle corrugateur	Inter sujets			
	Type (T)	1	,00	,964
	Sexe (S)	1	3,31	,074
	T x S	1	,14	,711
	Intra sujets			
	Temps (t)	1.39	4,80*	,021
	t x T	1.39	,10	,830
	t x S	1.39	1,06	,330
	t x S x T	1.39	,56	,510
Zone du muscle déprimeur	Inter sujets			
	Type (T)	1	,26	,615
	Sexe (S)	1	,00	,962
	T x S	1	,37	,547
	Intra sujets			
	Temps (t)	1.84	2,69	,077
	t x T	1.84	4,08*	,023
	t x S	1.84	1,71	,190
	t x S x T	1.84	1,54	,220
Zone du muscle zygomatique	Inter sujets			
	Type (T)	1	,17	,687
	Sexe (S)	1	,12	,730
	T x S	1	1,56	,217
	Intra sujets			
	Temps (t)	1.38	2,54	,104
	t x T	1.38	1,70	,197
	t x S	1.38	,48	,549
	t x S x T	1.38	,060	,881

Tableau 5

Analyse de la variance pour l'extrait « La liste de Shindler». Emotions : colère-tristesse

Paramètres physiologiques	Source	DI	F	p
Conductance cutanée	Inter sujets			
	Type (T)	1	,20	,659
	Sexe (S)	1	1,84	,181
	T x S	1	,25	,619
	Intra sujets			
	Temps (t)	1.58	,16	,804
	t x T	1.58	,24	,737
	t x S	1.58	,31	,686
	t x S x T	1.58	,31	,685
Rythme cardiaque	Inter sujets			
	Type (T)	1	,20	,654
	Sexe (S)	1	3,26	,077
	T x S	1	1,52	,222
	Intra sujets			
	Temps (t)	1.16	,47	,521
	t x T	1.16	,69	,430
	t x S	1.16	1,52	,225
	t x S x T	1.16	2,74	,098
Zone du muscle corrugateur	Inter sujets			
	Type (T)	1	1,17	,284
	Sexe (S)	1	12,60**	,001
	T x S	1	3,04	,087
	Intra sujets			
	Temps (t)	1.29	19,92**	,000
	t x T	1.29	2,07	,151
	t x S	1.29	3,83*	,044
	t x S x T	1.29	1,74	,192
Zone du muscle déprimeur	Inter sujets			
	Type (T)	1	1,53	,222
	Sexe (S)	1	,01	,908
	T x S	1	,16	,689
	Intra sujets			
	Temps (t)	1.58	,08	,887
	t x T	1.58	,23	,747
	t x S	1.58	,34	,664
	t x S x T	1.58	,03	,948
Zone du muscle zygomatique	Inter sujets			
	Type (T)	1	,00	,961
	Sexe (S)	1	,26	,614
	T x S	1	,91	,344
	Intra sujets			
	Temps (t)	1.32	,38	,601
	t x T	1.32	,16	,760
	t x S	1.32	,12	,799
	t x S x T	1.32	1,16	,302

Tableau 6

Analyse de la variance pour l'extrait « Le Cercle des Poètes disparus ».

Emotions : joie-tendresse

Paramètres physiologiques	Source	DI	F	p
Conductance cutanée	Inter sujets			
	Type (T)	1	,08	,782
	Sexe (S)	1	1,95	,169
	T x S	1	,05	,826
	Intra sujets			
	Temps (t)	1.51	,31	,675
	t x T	1.51	,99	,357
	t x S	1.51	,09	,862
	t x S x T	1.51	,77	,434
Rythme cardiaque	Inter sujets			
	Type (T)	1	,09	,771
	Sexe (S)	1	2,29	,136
	T x S	1	,77	,384
	Intra sujets			
	Temps (t)	1.38	,44	,574
	t x T	1.38	1,65	,204
	t x S	1.38	,67	,461
	t x S x T	1.38	1,75	,188
Zone du muscle corrugateur	Inter sujets			
	Type (T)	1	,51	,478
	Sexe (S)	1	8,73	,005
	T x S	1	1,75	,192
	Intra sujets			
	Temps (t)	1.09	8,41**	,004
	t x T	1.09	2,89	,092
	t x S	1.09	,88	,362
	t x S x T	1.09	,98	,334
Zone du muscle déprimeur	Inter sujets			
	Type (T)	1	1,07	,306
	Sexe (S)	1	,01	,931
	T x S	1	,04	,838
	Intra sujets			
	Temps (t)	1.57	,09	,872
	t x T	1.57	,09	,873
	t x S	1.57	,40	,620
	t x S x T	1.57	,039	,931
Zone du muscle zygomatique	Inter sujets			
	Type (T)	1	,002	,964
	Sexe (S)	1	,226	,636
	T x S	1	,965	,330
	Intra sujets			
	Temps (t)	1.34	1,201	,292
	t x T	1.34	1,008	,342
	t x S	1.34	,003	,981
	t x S x T	1.34	1,539	,223

Tableau 7

Emotion cible peur (extrait « Shining »). Comparaisons de moyenne des émotions ressenties pour l'échantillon total

	Emotions comparées	Moyenne	t	p
Paire 1	Calme pour l'extrait peur	2,32	-1,89	,064
	Angoisse pour l'extrait peur	2,57		
Paire 2	Tristesse pour l'extrait peur	1,32	-8,689**	,000
	Angoisse pour l'extrait peur	2,84		
Paire 3	Joie pour l'extrait peur	1,86	-3,74**	,000
	Angoisse pour l'extrait peur	2,84		
Paire 4	Colère pour l'extrait peur	1,63	-7,56**	,000
	Angoisse pour l'extrait peur	2,84		
Paire 5	Dégoût pour l'extrait peur	1,70	-6,58**	,000
	Angoisse pour l'extrait peur	2,84		
Paire 6	Ému pour l'extrait peur	1,55	-6,95**	,000
	Angoisse pour l'extrait peur	2,84		
Paire 7	Détente pour l'extrait peur	2,39	-1,44	,115
	Angoisse pour l'extrait peur	2,84		
Paire 8	Anxiété pour l'extrait peur	2,57	-2,08*	,042
	Angoisse pour l'extrait peur	2,84		

Tableau 8

Emotion cible tristesse (extrait « Esprits rebelles »). Comparaisons de moyenne des émotions ressenties pour l'échantillon total

	Emotions comparées	Moyenne	t	p
Paire 1	Calme pour l'extrait tristesse	3,21	1,55	,127
	Tristesse pour l'extrait tristesse	2,89		
Paire 2	Joie pour l'extrait tristesse-	1,68	-5,55**	,000
	Tristesse pour l'extrait tristesse	2,89		
Paire 3	Colère pour l'extrait tristesse	1,70	-8,38**	,000
	Tristesse pour l'extrait tristesse	2,89		
Paire 4	Dégoût pour l'extrait tristesse	1,71	-7,70**	,000
	Tristesse pour l'extrait tristesse	2,89		
Paire 5	Ému pour l'extrait tristesse	2,89	,00	1,000
	Tristesse pour l'extrait tristesse	2,89		
Paire 6	Anxiété pour l'extrait tristesse	1,34	-10,96**	,000
	Tristesse pour l'extrait tristesse	2,89		
Paire 7	Angoisse pour l'extrait tristesse	1,43	-10,01**	,000
	Tristesse pour l'extrait tristesse	2,89		
Paire 8	Détente pour l'extrait tristesse	3,36	2,04*	,046
	Tristesse pour l'extrait tristesse	2,89		

Tableau 9

Emotion cible dégoût (extrait « Transpotting »). Comparaisons de moyenne des émotions ressenties pour l'échantillon total

	Emotions comparées	Moyenne	t	p
Paire 1	Calme pour l'extrait dégoût	3,64	1,41	,163
	Dégoût pour l'extrait dégoût	3,29		
Paire 2	Tristesse pour l'extrait dégoût	1,07	-12,32**	,000
	Dégoût pour l'extrait dégoût	3,29		
Paire 3	Joie pour l'extrait dégoût	2,57	-2,85**	,006
	Dégoût pour l'extrait dégoût	3,29		
Paire 4	Colère pour l'extrait dégoût	1,09	-12,65**	,000
	Dégoût pour l'extrait dégoût	3,29		
Paire 5	Ému pour l'extrait dégoût	1,13	-11,35**	,000
	Dégoût pour l'extrait dégoût	3,29		
Paire 6	Angoisse pour l'extrait dégoût	1,27	-10,93**	,000
	Dégoût pour l'extrait dégoût	3,29		
Paire 7	Anxiété pour l'extrait dégoût	1,43	-10,47**	,000
	Dégoût pour l'extrait dégoût	3,29		
Paire 8	Détente pour l'extrait dégoût	3,70	1,69	,096
	Dégoût pour l'extrait dégoût	3,29		

Tableau 10

Emotions cible colère/tristesse (extrait « La Liste de Schindler »). Comparaisons de moyenne des émotions ressenties pour l'échantillon total

	Emotions comparées	Moyenne	t	p
Paire 1	Calme pour l'extrait colère et tristesse	2,95	,14	,887
	Colère pour l'extrait colère et tristesse	2,91		
Paire 2	Tristesse pour l'extrait colère et tristesse	2,98	,51	,610
	Colère pour l'extrait colère et tristesse	2,91		
Paire 3	Joie pour l'extrait colère et tristesse	1,59	-6,07**	,000
	Colère pour l'extrait colère et tristesse	2,91		
Paire 4	Dégoût pour l'extrait colère et tristesse	3,36	3,05**	,000
	Colère pour l'extrait colère et tristesse	2,91		
Paire 5	Emu pour l'extrait colère et tristesse	2,73	-1,26	,214
	Colère pour l'extrait colère et tristesse	2,91		
Paire 6	Angoisse pour l'extrait colère et tristesse	1,70	-7,38**	,000
	Colère pour l'extrait colère et tristesse	2,91		
Paire 7	Anxiété pour l'extrait colère et tristesse	1,59	-8,51**	,000
	Colère pour l'extrait colère et tristesse	2,91		
Paire 8	Calme pour l'extrait colère et tristesse	2,95	-,20	,839
	Colère pour l'extrait colère et tristesse	2,91		

Tableau 11

Emotions cibles joie/tendresse (extrait « Le cercle des poètes disparus »). Comparaisons de moyenne des émotions ressenties pour l'échantillon total

Emotions comparées		Moyenne	t	p
Paire 1	Calme pour l'extrait tendresse	3,55	1,98*	,019
	Ému pour l'extrait tendresse	3,16		
Paire 2	Tristesse pour l'extrait tendresse	1,75	-7,55**	,000
	Ému pour l'extrait tendresse	3,16		
Paire 3	Joie pour l'extrait tendresse	3,14	-,11	,915
	Ému pour l'extrait tendresse	3,16		
Paire 4	Colère pour l'extrait tendresse	1,29	-12,43**	,000
	Ému pour l'extrait tendresse	3,16		
Paire 5	Dégoût pour l'extrait tendresse	1,29	-11,09**	,000
	Ému pour l'extrait tendresse	3,16		
Paire 6	Angoisse pour l'extrait tendresse	1,11	-13,00**	,000
	Ému pour l'extrait tendresse	3,16		
Paire 7	Anxiété pour l'extrait tendresse	1,21	-11,33**	,000
	Ému pour l'extrait tendresse	3,16		
Paire 8	Détente pour l'extrait tendresse	3,64	2,42	,053
	Ému pour l'extrait tendresse	3,16		

Tableau 12

Extrait neutre (« L'Amant »). Comparaisons de moyenne des émotions ressenties pour l'échantillon total

Emotions comparées		Moyenne	t	p
Paire 1	Tristesse pour l'extrait neutre 2	1,16	-20,09	,000
	Calme pour l'extrait neutre 2	3,89		
Paire 2	Joie pour l'extrait neutre 2	2,25	-9,46	,000
	Calme pour l'extrait neutre 2	3,89		
Paire 3	Colère pour l'extrait neutre 2	1,04	-23,16	,000
	Calme pour l'extrait neutre 2	3,89		
Paire 4	Dégoût pour l'extrait neutre 2	1,27	-14,78	,000
	Calme pour l'extrait neutre 2	3,89		
Paire 5	Ému pour l'extrait neutre 2	1,21	-17,49	,000
	Calme pour l'extrait neutre 2	3,89		
Paire 6	Angoisse pour l'extrait neutre 2	1,25	-15,56	,000
	Calme pour l'extrait neutre 2	3,89		
Paire 7	Anxiété pour l'extrait neutre 2	1,41	-12,68	,000
	Calme pour l'extrait neutre 2	3,89		
Paire 8	Détente pour l'extrait neutre 2	3,79	-,86	,391
	Calme pour l'extrait neutre 2	3,89		

Tableau 13

*Analyse de la variance des émotions ressenties lors du visionnage des extraits
: total d'émotions positives et négatives et détails de chacune des émotions en
fonction du type de jeune et du sexe*

Type d'émotions	Source	DI	F	p
Total d'émotions positives.	Inter sujets			
	Type (T)	1	,01	,919
	Sexe (S)	1	3,76	,058
	T x S	1	,38	,540
Total d'émotions négatives	Inter sujets			
	Type (T)	1	,45	,506
	Sexe (S)	1	8,98*	,004
	T x S	1	1,07	,305
Calme	Inter sujets			
	Type (T)	1	,00	,972
	Sexe (S)	1	3,865*	,055
	T x S	1	1,163	,286
Détente	Inter sujets			
	Type (T)	1	,120	,660
	Sexe (S)	1	4.68*	,035
	T x S	1	,31	,580
Angoisse	Inter sujets			
	Type (T)	1	,83	,366
	Sexe (S)	1	17,12**	,000
	T x S	1	1,28	,263
Anxiété	Inter sujets			
	Type (T)	1	,18	,677
	Sexe (S)	1	4,23*	,045
	T x S	1	,56	,457
Tristesse	Inter sujets			
	Type (T)	1	,00	,955
	Sexe (S)	1	3,20	,079
	T x S	1	,38	,543
Colère	Inter sujets			
	Type (T)	1	2,16	,147
	Sexe (S)	1	5,76*	,020
	T x S	1	1,97	,167
Dégout	Inter sujets			
	Type (T)	1	,02	,904
	Sexe (S)	1	4,48*	,039
	T x S	1	,24	,627
Emotivité/tendresse	Inter sujets			
	Type (T)	1	,04	,837
	Sexe (S)	1	2,92	,094
	T x S	1	3,53	,066
Joie	Inter sujets			
	Type (T)	1	,15	,696
	Sexe (S)	1	3,09	,085
	T x S	1	1,37	,247

CHAPITRE 4

AUGMENTER LES COMPÉTENCES EMOTIONNELLES DES ADOLESCENTS : UNE EXPÉRIENCE AUPRÈS D'ADOLESCENTS À HAUT POTENTIEL EN DIFFICULTÉS SCOLAIRES

AUGMENTER LES COMPÉTENCES EMOTIONNELLES DES ADOLESCENTS : UNE EXPÉRIENCE AUPRÈS D'ADOLESCENTS À HAUT POTENTIEL EN DIFFICULTÉS SCOLAIRES

L'étude présente le développement et la validation d'une formation aux compétences émotionnelles, spécialement conçues pour des jeunes à haut potentiel en difficultés scolaires. Les résultats mettent en évidence un développement significatif des compétences émotionnelles et de la régulation émotionnelle. Ces résultats sont maintenus à long terme, les résultats d'un retest 6 mois après la formation, mettant en évidence non seulement un maintien mais aussi une amélioration des résultats obtenus juste après la formation. Six mois après la formation, on note également une diminution de la propension aux ressentis négatifs chez les jeunes. Cependant, les résultats obtenus ne permettent pas de mettre en évidence un effet significatif de l'augmentation du niveau des compétences émotionnelles sur la réussite scolaire.

INTRODUCTION

Les compétences émotionnelles (CE) (plus connues sous le nom d'intelligence émotionnelle) réfèrent à la manière dont les personnes traitent les informations de nature affective, qu'elles soient de nature intrapersonnelle ou interpersonnelle (Petrides & Furnham, 2003). Plus précisément, elles rendent compte de la façon dont un individu identifie, exprime, comprend, régule et utilise ses propres émotions et celles d'autrui (Mayer & Salovey, 1997 ; Petrides & Furnham, 2003 ; Saarni, 1990). Issu de nombreux débats concernant la nature des CE –doivent-elles être considérées comme des habiletés intellectuelles ou comme des traits de personnalité– un modèle récent (voir Mikolajczak, Petrides, Coumans & Luminet, 2009 ; Mikolajczak, 2009) permet de considérer ces compétences comme composées de 3 niveaux distincts : les connaissances, les habiletés et les traits. Les connaissances réfèrent à ce qu'une personne connaît des émotions (par exemple, le nom des émotions ou comment réagir adéquatement face à une situation émotionnelle donnée). Le second niveau concerne les habiletés, à savoir la capacité d'une personne à appliquer ses connaissances en situation réelle. Le dernier niveau, celui des traits, renvoie à la tendance naturelle d'une personne à réagir de telle ou telle manière face à une situation donnée. Ce niveau se focalise sur la réaction typique d'un individu face à une réaction donnée et non sur ce qu'il connaît ou est capable de mettre en œuvre comme stratégie. Ces trois niveaux fonctionnent en interaction constante mais sont relativement indépendants. En effet, les connaissances ne se transforment pas forcément en habiletés, qui ne deviennent pas elles-mêmes un comportement typique d'une personne en situation émotionnelle.

Durant les dernières décennies les recherches dans le champ des CE ont pu mettre en évidence l'influence que celles-ci ont sur divers domaines importants de la vie, tels que la santé (voir Schutte et al., 2007 pour une méta-analyse), les relations sociales (par ex : Lopes et al., 2004; Lopes, Salovey, Côté, & Beers, 2005), le bien-être (par ex : Schutte, Malouff, Simunek, McKenley & Hollander, 2002), les compétences professionnelles (voir Joseph & Newman, 2010 pour une méta-analyse) ou encore les performances académiques (par ex : Parker, Summerfeldt, Hogan & Majesli, 2004 ; Leroy, Grégoire, Magen, Gross & Mikolajczak, 2010). La majorité de ces études ont été réalisées auprès d'une population d'adultes. Toutefois ces 10 dernières années, ce champ de recherche tend à se développer également auprès de la population des adolescents. Ainsi, chez l'adolescent, de bonnes CE ont également été mises en lien avec un meilleur bien-être et de meilleures compétences sociales (Mavroveli, Petrides, Rieffe & Baker, 2007 ; Frederickson, Petrides & Simmonds, 2011), et les « protègent » par rapport à différents passages à l'acte ou comportements à risques, tels que la consommation de drogue ou d'alcool ou encore l'automutilation (Trinidad & Johnson, 2000 ; Mikolajczak, Petrides & Hurry, 2009). Dans le cadre scolaire, plusieurs études ont mis en évidence le rôle positif des CE au niveau de l'intégration et des comportements pro-sociaux avec les pairs

(Charbonneau & Nicol, 2002 ; Mavroveli, Petrides, Sangareau & Furnham, 2009) et un nombre moins important de troubles du comportement (Petrides, Sangareau, Furnham & Frederickson, 2006). Enfin, bien que les résultats soient plus contrastés à ce niveau, plusieurs études ont mis en évidence le rôle des CE dans la réussite académique (Petrides, Frederickson & Furnham, 2004 ; Di Fabio & Blustein, 2010 ; Parker & al., 2004).

Bien que l'on dispose d'un manque cruel d'études à ce niveau, les bénéfices de CE bien développées ont également pu être mis en évidence au sein de la population des jeunes à haut potentiel. Dans son étude, Chan (2005) a pu mettre en évidence le rôle joué par les CE au niveau des stratégies de coping, les jeunes à haut potentiel ayant de meilleures CE choisissant des stratégies plus favorables à leur intégration sociale et se portant dès lors mieux sur le plan psychologique. Dans deux études (présentées dans les chapitres 1 et 2 de cette partie empirique) nous avons également répliqué les résultats de Petrides et al. (2004) mettant en évidence les liens existant entre le niveau de CE et la réussite académique auprès d'une population de jeunes à haut potentiel.

Au vu de ces résultats, on comprend toute l'importance de pouvoir disposer de bonnes compétences émotionnelles et ce à tout âge, que l'on soit à haut potentiel ou non. Or, diverses études ont mis en évidence qu'il est possible, moyennant une méthodologie sérieuse et référencée théoriquement, d'augmenter le niveau de CE dès l'enfance (voir Zins, Payton, Weissberg & Utne-O'Brien, 2007 ou Durlak, Weissberg, Dimnicky, Taylor & Schellinger, 2011 pour une méta-analyse). Plus récemment, des programmes ont également montrés des résultats probants chez l'adolescent (Guiver, 2012, Bracket, Rivers, Reyes & Salovey, 2012) et l'adulte (Nelis et al., 2011, Kotsou, Nelis, Grégoire & Mikolajczak, 2011 ; Nelis, Quoibach, Mikolajczak & Hansenne, 2009). Cependant, il n'existe à ce jour pas de formation destinée aux adolescents ayant fait l'objet d'une validation scientifique qui soit dispensée hors du contexte scolaire. En effet, les programmes pour enfants et adolescents scientifiquement validés font partie intégrante du curriculum scolaire (outre-Atlantique ou au Royaume-Uni), ce qui est très positif, mais ne peut être transférable que si la législation le permet. Par ailleurs, à notre connaissance, aucune étude n'a porté son attention sur la possibilité de développer les compétences émotionnelles auprès de la population spécifique des jeunes à haut potentiel. Au vu de l'influence des CE, particulièrement au niveau social et scolaire, il nous a semblé utile de développer et de tester un programme d'intervention auprès d'adolescents à haut potentiel en difficultés scolaires.

OBJET DE L'ÉTUDE

Cette étude poursuit plusieurs objectifs. Elle vise d'une part à savoir si, moyennant les adaptations nécessaires au public visé, il est possible dans un temps

relativement court (6 séances de 3h), d'augmenter les compétences émotionnelles d'adolescents à haut potentiel en difficultés scolaires.

Afin de tester l'opportunité d'un dispositif basé sur un abord cognitif, à savoir apportant une explication théorique des compétences émotionnelles et exerçant ensuite celles-ci, elle compare également les résultats issus de ce dispositif à ceux d'un groupe d'adolescents possédant les mêmes caractéristiques mais qui participeront à des ateliers de relaxation, utilisant diverses techniques physio-relaxantes. Ces techniques permettent, elles-aussi, d'améliorer le bien-être ou de diminuer le stress chez l'adolescent (Johnson, Larson, Conn, & Ghibellini, 2009 ; March, Lohaus & Klein-Hessling, 2003; Rasid& Parish 1998,) et ce même après un entraînement relativement court (Johnson et al., 2009). C'est pourquoi elles semblent une alternative intéressante et valide et permettra d'apporter un éclairage sur la modalité la plus à même de développer les compétences émotionnelles auprès de ce public.

Si les résultats sont positifs à l'issue de la formation, un autre objectif de l'étude sera de vérifier leur maintien à long terme (6 mois après la formation).

Enfin, le public visé étant en difficultés scolaires, cette étude explorera également si la formation a des effets positifs à ce niveau.

METHODE

Participants

L'échantillon se compose de 44 jeunes (8 filles et 36 garçons) à haut potentiel en difficultés scolaires, âgés de 14 à 19 ans (Moy : 16 ans 6 mois, EC : 1 an 4 mois). 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 Wechsler²³. Septante pourcents des jeunes fréquentent l'enseignement général, 11% sont transition technique, 7% en qualification technique et 7% ont rejoint cette année l'enseignement supérieur. Un jeune fréquente l'enseignement professionnel et un est totalement déscolarisé (et réalise une année citoyenne). Le terme « difficultés scolaires » est déterminé par l'échec ou le décrochage scolaire actuel, ou par des difficultés scolaires marquées au cours des deux années avant l'expérience (matérialisé par un redoublement ou des échecs répétés dans au moins 3 matières).

²³ Le critère d'un QI égal ou supérieur à 125 peut paraître surprenant, car il diffère quelque peu du critère de 130, habituellement employé. Il a été choisi car il permet de tenir compte de l'intervalle de confiance ce qui semble plus valide statistiquement (Grégoire, 2009c). Les résultats aux indices de compréhension verbale et de raisonnement perceptif s'avèrent également pertinents lorsque l'on travaille avec des enfants à haut potentiel (Saklofske et al., 2006). En effet, tenir compte de ces indices revient à calculer l'IAG (indice d'aptitude générale) qui, dans près de 70% des cas s'avèrent être supérieur au QI total obtenu au sein de cette population. Les moins bonnes performances obtenues en vitesse de traitement, fréquemment observées au sein de cette population (Peirera-Fradin, Caroff & Jacquet 2010) étant probablement en lien avec ce constat.

Septante pourcents de l'échantillon présentaient plusieurs échecs à la session d'examens finaux de l'année précédant leur participation l'expérience et près de 60% étaient en échec total ou partiel lors de la réalisation de l'expérience²⁴.

Procédure

La participation à l'étude s'est faite uniquement sur base volontaire des jeunes. Demandant une implication sur le long terme, il paraissait particulièrement important que cette condition soit respectée dans le cadre de cette expérience. Pour les jeunes mineurs, un consentement parental a également été obtenu.

La totalité de l'échantillon, à 5 exceptions près²⁵, a été recruté 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 sujets ont été contactés par téléphone. Lors de cet entretien, une brève description de l'étude, de ses objectifs, et de son déroulement leur a été fournie, plusieurs questions ont également été posées afin de savoir si les sujets étaient dans les conditions nécessaires pour participer à l'étude.

L'échantillon total est divisé en 3 groupes ayant participé à des processus différents. Dix-huit jeunes (3 filles et 15 garçons, Moyenne âge : 16 ans 6 mois) ont participé à une formation aux compétences émotionnelles, 18 jeunes (3 filles et 15 garçons, Moyenne âge : 16 ans 5 mois) ont constitué un groupe contrôle, remplissant les questionnaires sans recevoir de formation. Enfin, 8 jeunes (2 filles et 6 garçons, Moyenne âge : 16 ans 4 mois) ont participé à des ateliers de relaxation.

Formation aux compétences émotionnelles

Après leur consentement, les 18 jeunes du groupe cible de cette étude ont participé, au rythme d'une séance par semaine, à 6 séances de 3 heures de formation aux CE. Ces jeunes étaient répartis en 3 groupes de 6²⁶. Lors de la première et de la dernière séance, les sujets ont consacré environ 1h30 à remplir les différents questionnaires nécessaires à l'étude (voir section mesures) en présence de l'examineur. Le reste du temps a été consacré à de multiples activités visant à développer tour à tour les 5 CE de base. En se référant à la définition de Tardif (2006), une compétence se définit 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 situation ». Pour développer une compétence, il est donc nécessaire de développer (si besoin est) une série de savoir, d'exercer des savoir-faire mais

²⁴ Il est à noter que dans ce pourcentage, les jeunes fréquentant la première année de l'enseignement supérieur ont été comptabilisés comme n'étant pas en échec actuellement mais ceux-ci n'avaient pas encore vécu leur 1ère session d'examen en supérieur.

²⁵ Ces jeunes ont été renseignés par des psychologues privés proches des auteurs ou via le centre de consultations psychologiques spécialisés en haut potentiel de l'université. Une identification préalable avait également été réalisée pour ces jeunes.

²⁶ Initialement chaque groupe était composé de 8 sujets, 2 sujets ont abandonné dans chacun des groupes.

également d'apprendre à l'individu à les mobiliser dans des circonstances particulières. Dans le cadre de cette formation, on trouve une alternance de séquences d'apprentissage visant à accroître les savoirs (par exemple acquérir un vocabulaire émotionnel ou comprendre le processus de régulation des émotions) ou à développer certains savoirs faire (par exemple mettre en œuvre une technique physio-relaxante, identifier son ressenti, apprendre à exprimer son ressenti de façon socialement acceptable). La méthodologie employée dans cette formation vise également à placer la personne en situation problème lui permettant de mobiliser ses connaissances pour développer le savoir agir (par exemple dans les jeux de rôle ou en induisant certaines émotions pour permettre à une personne de les identifier). Néanmoins, la vie émotionnelle étant complexe, propre à chaque individu et influencée par de multiples paramètres qui vont spécifiquement déterminer la nature, la valence et l'intensité de l'émotion, il est presque impossible, dans ce type de formation de placer l'individu dans l'ensemble des situations problèmes qu'il rencontrera par la suite dans la vie réelle. C'est pourquoi en dehors des séances de formation elles-mêmes, les personnes sont invitées à utiliser les savoir-faire développés afin d'augmenter le développement des compétences. Le canevas de cette formation et ses objectifs par séance, sont repris en annexe. Les multiples techniques utilisées (par exemple jeux de rôle, présentation théorique, prise de recul individuel, partage en duo, mise en situation, travail corporel) ont été choisies en fonction de leur adéquation au type de savoirs (savoir, savoir-faire ou savoir agir) visé par l'exercice.

En outre cette formation est basée sur un canevas de formation aux CE préalablement validée auprès d'une population d'adultes (Kotsou, Nelis, Grégoire & Mikolajczak, 2011 ; Nelis, Quoibach, Mikolajczak & Hansenne, 2009) ou d'étudiants du supérieur (Nelis et al., 2011). La trame et les objectifs sont restés fidèles à celle-ci (voir Kotsou et al., 2011 ou Nelis et al., 2011). L'ensemble des exercices n'a donc pas été recréé. Néanmoins, les techniques et interventions proposées ont été adaptées à une population d'adolescents. Globalement, les principales modifications sont les suivantes. Au sein de la formation initiale, une part de chaque séance est consacrée au partage du vécu lors de la réalisation des exercices en dehors des séances, ou au partage d'expériences personnelles. Les adolescents étant moins enclins à ce type de pratique, du moins au sein d'un groupe inconnu, ces temps ont été réduits. De multiples expériences « in situ », à l'aide de jeux de rôle, notamment, ont également été introduites afin de rendre les séances plus actives. Les exemples utilisés et le thème des exercices ont également été modifiés et/ou choisis en fonction de la population cible, à savoir une population présentant (a) un haut potentiel intellectuel et (b) des difficultés scolaires, afin de (a) faire le lien avec les spécificités cognitives présentes au sein de cette population et de (b) faciliter le transfert des compétences en situation scolaire. Il ne nous est pas possible de développer ici, pour chaque activité, les raisons qui ont sous-tendu leur choix, tant au niveau des objectifs poursuivis que des choix méthodologiques réalisés. Néanmoins, à titre d'exemple nous vous illustrons qu'elle a été la logique à

cet égard au travers d'une des activités proposées. Un des objectifs de la formation est de permettre le développement de stratégies de régulation fonctionnelles. Plusieurs stratégies existent, mais tenant compte des spécificités des jeunes à haut potentiel et de leur propension à traiter cognitivement les situations émotionnelles (Siaud-Facchin, 2002), il semblait spécialement utile de réaliser un focus sur la stratégie de réévaluation cognitive de la situation (voir Gross, 2007 ou Leroy et al., 2012). Par ailleurs, les adolescents à haut potentiel étant particulièrement attachés à leurs croyances, il semblait plus pertinent de mettre en place un dispositif qui les pousse à réaliser cette réévaluation eux-mêmes, plutôt que de la leur fournir comme il l'est fréquemment réalisé (Leroy et al., 2012). Enfin, comme nous souhaitons que cette expérience puisse s'ancrer dans le vécu scolaire des jeunes, nous avons choisi de travailler sur certaines croyances fréquemment associées au processus de mémorisation (ou plutôt la croyance de l'inutilité de la mémorisation) (van Meerhaeghe, 2007), proposant au final un jeu de contre-argumentation par équipe sur ce thème. L'ensemble des activités et contenus proposés ont été adaptés ou imaginés en suivant le processus décrit dans cet exemple. Suite à chaque séance, un mail reprenant l'essentiel des concepts développés et des exercices était envoyé à chaque participant. Divers exercices à réaliser entre les séances leur étaient également proposés. Au terme de la formation, les jeunes ont également reçu un « manuel », reprenant l'ensemble des contenus des 5 séances et des fiches pratiques concernant les techniques abordées (comportant les consignes nécessaires à leur mise en œuvre). Six mois après la fin de la formation, les sujets ont été invités à remplir à nouveau les questionnaires lors d'une dernière séance. A cette occasion, une évaluation qualitative de la formation et de son utilité à long terme a également été réalisée.

Groupe contrôle

Ayant donné leur accord, les 18 jeunes du groupe contrôle ont rempli l'ensemble des questionnaires par internet, 2 fois à un mois et demi d'intervalle (afin de respecter un délai identique au temps de formation). Aucune autre intervention n'a été réalisée auprès d'eux. Ces jeunes avaient tous été contactés pour participer aux ateliers de relaxation décrits dans le paragraphe suivant. Environ la moitié d'entre eux avait montré de l'intérêt pour ces ateliers mais ne pouvait y participer pour des raisons pratiques. Pour l'autre moitié, ce sont les parents qui auraient souhaité que le jeune puisse participer aux ateliers, ce dernier n'ayant finalement pas marqué son accord.

Faute d'un délai suffisant, nous ne disposons pas à ce jour des données du post-test pour ces jeunes, il sera réalisé en juin 2013.

Ateliers de relaxation

8 jeunes ont participé à 5 séances d'1h30 de relaxation. Malgré les nombreuses sollicitations réalisées et appel largement diffusé (via les réseaux sociaux, auprès des

psychologues, via les newsletters d'associations de personnes à haut potentiel), il n'a été possible de recruter que 10 candidats à ces ateliers, dont 2 ont abandonné après la deuxième séance. Cet échantillon est très réduit, les résultats sont donc présentés à titre indicatif mais devraient être validés auprès d'un échantillon plus important.

Dans la semaine précédant le 1er atelier, les jeunes ont rempli les questionnaires nécessaires via internet. Ils ont ensuite participé aux 5 séances, conduites par une psychologue formée à l'utilisation de nombreuses techniques physio-relaxantes. Afin qu'il y ait le moins de recouvrement possible entre ces ateliers et les séances de formations aux compétences émotionnelles, il avait été demandé à cette personne d'exclure des séances des techniques de pleine conscience et d'acceptation des émotions (Kabat-Zinn, André & Maskens, 2009). De même, les temps destinés à nommer les ressentis émotionnels accompagnant les sensations physiques ont été limités. Durant ces séances, les jeunes ont pu expérimenter diverses techniques de relaxation (par ex. : Méthode Jacobson, Massage, Respiration ventrale, Relaxation en musique via les odeurs, prise de conscience des zones corporelles). Entre chaque séance, un mail rappelant l'essentiel du contenu de la séance et les invitant à divers exercices était envoyé aux participants. A l'issue de la dernière séance, les participants ont à nouveau rempli les questionnaires en présence d'un examinateur et une évaluation qualitative de la formation a également été réalisée. Comme pour le groupe contrôle, la phase de post-test (6 mois après la formation) sera réalisée en juin 2013.

Mesures

Les sujets ont été invités à remplir les questionnaires juste avant le début de la formation (ou des séances de relaxation) (Temps 1), à la fin de celles-ci (Temps 2), le groupe formation a également complété les mesures 6 mois après la fin de la formation (Temps 3). 3 sujets n'ont cependant pas répondu à l'invitation de revenir 6 mois après la fin de la formation et un sujet n'a pas répondu à l'ensemble des questionnaires. Les données disponibles pour le temps 3 portent donc sur 15 ou 14 sujets selon les questionnaires.

Les compétences émotionnelles

Les compétences émotionnelles ont été mesurées à l'aide de deux instruments : le TEIQue-SF (Petrides, 2009, Petrides & Furnham, 2006) en version française et le PEC²⁷ (Brasseur & Mikolajczak, 2012).

Le TEIQue-SF est une mesure auto-rapportée de l'intelligence émotionnelle trait. Il compte 30 items pour lesquels le sujet doit se situer sur une échelle de Likert en 7 points (de pas du tout d'accord à tout à fait d'accord). Exemples de questions: «

²⁷ Le PEC ayant fait l'objet d'une validation début 2012, les sujets du groupe formation n'ont pu compléter ce questionnaire que lors de la phase retest, 6 mois après la formation. Les données issues de ce questionnaire seront donc utilisées à titre indicatif, complétant les données obtenues à l'aide du TEIQue

Exprimer mes émotions avec des mots n'est pas un problème pour moi » ou encore « Dans l'ensemble, je suis capable de faire face au stress ». Le TEIQue-SF possède d'excellentes propriétés psychométriques (voir Petrides, 2009). Dans cette étude la consistance interne était satisfaisante pour l'ensemble de l'échantillon lors des différents temps (α de .75 à .91).

Le PEC est une mesure auto-rapportée des compétences émotionnelles (voir le chapitre 2 de la partie empirique de cette thèse) qui compte 50 items pour lesquels les sujets doivent se situer sur une échelle de Likert en 5 points (de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord »). Il permet d'obtenir un score pour chacune des 5 compétences émotionnelles (identification, expression, compréhension, régulation et utilisation) de manière différenciée pour soi (au niveau des émotions propres au sujet) et pour autrui (au niveau des émotions des autres). Il fournit également un score global pour soi et pour autrui et un score total. Dans cette étude, l'outil étant utilisé en complément du TEIQue, seuls les scores globaux et le score total seront utilisés. La consistance interne pour l'ensemble de l'échantillon au différents temps de mesure est bonne, (α de .85 à .89). Exemples d'items : « je ne comprends généralement pas pourquoi les autres ressentent ce qu'ils ressentent » ou encore « j'utilise mes émotions pour orienter ma vie ».

La régulation des émotions

La régulation des émotions a été évaluée à l'aide d'une version courte et adaptée à un public d'adolescents de l'Emotion Regulation Profile-Revised (ERP-R ; Nelis, Quoidbach, Hansenne & Mikolajczak, 2011). L'adaptation réalisée compte 10 scénarios, décrivant des situations à caractère émotionnel, chaque scénario suscitant une émotion particulière (par ex : colère, honte, culpabilité, fierté, gratitude, excitation,...). Chaque vignette est suivie de 8 réactions possibles : 4 utilisant des stratégies de régulation considérées comme fonctionnelles au sein de la littérature (modification de la situation, réorientation attentionnelle, réévaluation cognitive et expression émotionnelle) et 4 définies comme dysfonctionnelles (abus de substances, rumination mentale, l'impuissance acquise et l'expression inadéquate des émotions). Pour chaque scénario, il est demandé au sujet de choisir la ou les stratégies qui décrivent le mieux leur réaction dans une telle situation. Les différents scores sont alors rassemblés en un score total de régulation. La mesure permet également d'obtenir un score pour la régulation des émotions positives, qui rend compte de la possibilité du sujet à réguler ses émotions afin d'augmenter les bénéfices ressentis dans ces situations. Il fournit également un score de régulations des émotions négatives qui permet d'identifier les capacités à diminuer les émotions désagréables. La consistance interne pour l'ensemble de l'échantillon aux différents temps de mesure est satisfaisante (α de .69 à .90).

L'acceptation des émotions

L'acceptation des émotions a été évaluée à l'aide de la version française de l'acceptation and action questionnaire (AQQ-II, Monestès, Villatte, Mouras, Loas & Bond, 2009). Cette échelle est un auto-questionnaire composé de 12 items pour lesquels le sujet doit se situer de 1 à 7 sur une échelle de Likert (de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord »). L'AQQ-II s'intéresse à la flexibilité psychologique des sujets face aux situations émotionnelles : l'accueil et l'acceptation des émotions ainsi que la capacité d'agir face à celles-ci. Exemple d'items : « Si j'ai un souvenir désagréable, je le laisse venir » ou encore « Mes pensées et mes émotions ne m'empêchent pas de vivre ma vie comme je le veux ». La consistance interne pour l'ensemble de l'échantillon aux différents temps de l'étude est bonne (α de .73 à .87).

Propension au ressenti d'émotions positives et négatives

La propension du sujet à ressentir les émotions positives et négatives a été évaluée à l'aide de la version française du Positive and Negative Affect (PANAS, (Watson, Clark, & Tellegen, 1988). Ce questionnaire propose 20 adjectifs émotionnels : 10 ayant trait aux émotions positives et 10 ayant trait aux émotions négatives. Pour chacun d'entre eux, le sujet spécifie sur une échelle de 1 à 5 (de « rarement » à « souvent ») la fréquence générale avec laquelle il ressent chaque émotion. L'outil permet d'obtenir un score de ressenti pour les émotions positives et un score pour les émotions négatives. La consistance interne pour l'ensemble de l'échantillon aux différents temps de l'étude est satisfaisante (α de .72 à .77).

La réussite scolaire

La réussite scolaire a été évaluée à l'aide du nombre d'échecs rapportés par les jeunes à différents temps de mesure : au mois de juin précédent l'intervention, juste avant l'intervention, juste après l'intervention et 6 mois après l'intervention (pour le groupe formation). Sur base du nombre d'échecs deux catégories ont été créées. Un jeune est qualifié comme en échec s'il a plus de 2 cours pour lesquels il n'obtient pas la moyenne et comme en réussite s'il n'a pas d'échec ou en a 1 ou 2.

RÉSULTATS

Pour l'ensemble des questionnaires, les résultats ont été analysés au moyen d'ANOVA mixte à 2 facteurs. Un facteur « temps » intra-sujet à 2 niveaux pour (1) les données avant l'intervention, (2) juste après l'intervention. Un troisième niveau a ensuite été ajouté afin de connaître (3) les effets à long terme pour le groupe formation. La condition (formation-atelier relaxation-groupe contrôle) a été introduite comme facteur inter-sujet.

En addition, des analyses de comparaisons de moyenne pour échantillon pairé ont été réalisées afin de comprendre plus finement les effets d'interactions.

Les effets de la formation au niveau de la réussite scolaire ont été évalués à l'aide du test Khi-deux de McNemar, permettant la comparaison de fréquence pour des échantillons pairés.

Les analyses de fiabilité des outils utilisés, partiellement évoquées lors de la section mesure sont disponibles pour chaque mesure en fonction des différents temps dans le tableau 1, repris en annexe.

Les résultats avant et après l'intervention.

Les résultats des comparaisons de moyenne entre les différents groupes avant l'intervention sont disponibles dans le tableau 2. Ils mettent en évidence une différence significative entre le score pour la régulation des émotions négatives entre le groupe formation et le groupe relaxation, le score du groupe formation étant nettement inférieur à celui du groupe relaxation. Il existe également une différence significative entre le score total des compétences émotionnelles pour la gestion des émotions d'autrui entre le groupe contrôle et le groupe relaxation, en faveur de ce dernier.

Les compétences émotionnelles

Les résultats de l'ANOVA (tableau 3) rendent compte d'un effet principal du temps ($F(1,38) = 4.093, p < .05$) pour les résultats au TEIQue-SF. On note également un effet d'interaction Temps x Condition [$F(2,38) = 3.30, p < .05$] (voir figure 1). Le test-t pour échantillons appariés permet de préciser cet effet (tableau 4). On note une différence significative entre le temps 1 et le temps 2 uniquement au sein du groupe formation [$t(15) = 2.41, p = .02$]. Il n'y a pas d'effet principal de la condition.

Ces résultats sont soutenus par ceux obtenus lors de la passation du PEC au sein du groupe relaxation et du groupe contrôle. Avec cet instrument, les résultats ne mettent pas en évidence d'effet principal du temps ni d'effet d'interaction entre le temps 1 et le temps 2. Il n'y a pas d'effet principal de la condition (voir tableau 2). On ne note pas non plus de différence significative au niveau du test de comparaison de moyenne.

La régulation des émotions

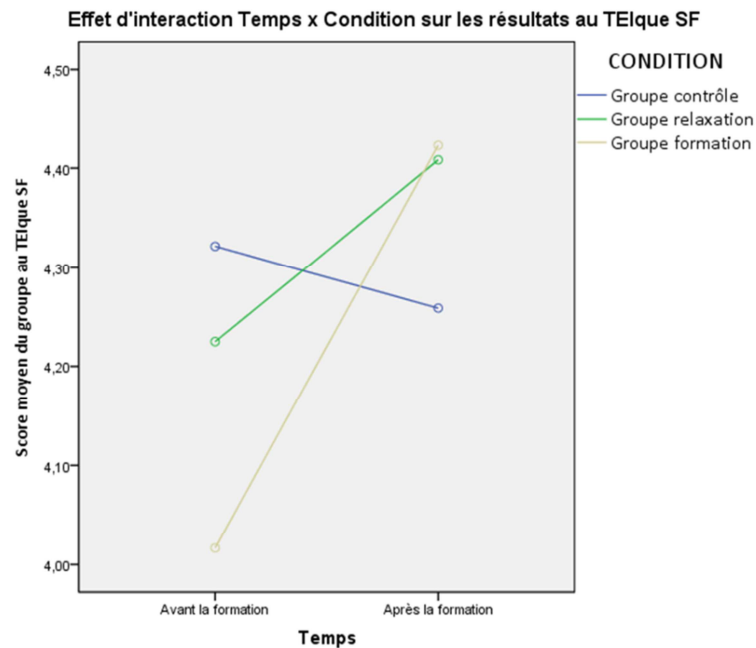
Les résultats mettent en évidence un effet principal du temps sur le score total [$F(1,40) = 5.42, p < .05$]. On ne note pas d'effet d'interaction en fonction de la condition. Néanmoins, lors du test-t, on note une différence significative au niveau du score total uniquement au niveau du groupe formation [$t(15) = 2.41, p = .029$]. Il n'y a pas d'effet principal de la condition.

Au niveau de la régulation des émotions négatives, on note un effet principal du temps [$F(1,40)=4,25, p<.05$]. On ne note pas d'effet d'interaction en fonction de la condition. Les résultats du test-t mettent en évidence de manière significative une meilleure régulation des émotions négatives au sein du groupe formation [$t(17)=2,73, p=.014$] et au sein du groupe contrôle [$t(17)=2,31, p=.035$]. Il n'y a pas d'effet principal de la condition.

Au niveau de la régulation des émotions positives, on note un effet principal du temps [$F(1,40)=5,40, p<.05$]. L'effet d'interaction Temps x Condition est marginalement significatif [$F(2,40)=2,92, p=.065$]. Ces résultats sont soutenus par l'analyse de comparaison de moyenne (tableau 2) qui met en évidence une différence significative uniquement pour le groupe formation [$t(17)=2,96, p=.009$]. Il n'y a pas d'effet principal de la condition.

Figure 1

Effet d'interaction Temps x Condition sur les résultats au TEIQue-SF



L'acceptation des émotions

On note un effet principal du temps [$F(1,40)=4,79, p<.05$]. On ne note pas d'effet d'interaction Temps x Condition. Les résultats de l'analyse de comparaison de moyenne mettent néanmoins une différence significative entre le temps 1 et le temps 2, uniquement pour le groupe formation [$t(17)=2.82, p=.012$]. On ne note pas d'effet principal de la condition.

La propension aux ressentis positifs et négatifs

On ne note pas d'effet principal du temps au niveau de la propension aux ressentis positifs. Il n'y a plus d'effet d'interaction, ni d'effet principal de la condition. Les résultats au test de comparaison de moyenne confirment ce résultat, ne mettant en évidence aucune différence significative au sein des trois échantillons.

On ne note pas non plus d'effet principal du temps au niveau de la propension aux ressentis négatifs, ni d'effet d'interaction Temps x Condition. L'effet principal de la condition n'est pas significatif. Les résultats au test de comparaison de moyenne confirment ces résultats, ne mettant en évidence aucune diminution significative des ressentis négatifs.

Les effets à long terme

Les résultats obtenus au test-t de comparaison de moyenne au temps 2 et 3, ainsi que les résultats de l'ANOVA à 2 niveaux intra sujet aux temps 1 et 3 sont repris dans le tableau 5.

Les compétences émotionnelles

On ne note plus d'effet principal du temps sur les résultats au TEIQue en comparant les résultats au temps 1 et 3 (tableau 5). Néanmoins, les résultats au test de comparaison de moyenne ne mettent pas en évidence de différence significative entre les temps 2 et 3 au niveau des résultats au TEIQue, soutenant cependant l'hypothèse d'un maintien des résultats à long terme.

La régulation des émotions

Au niveau du score total, on note un effet principal du temps [$F(1,14)=4,65, p=.049$], le résultat augmentant encore 6 mois après la formation. Toutefois, la différence de moyenne entre les temps 2 et 3 pour le groupe formation n'est pas significative. Ces résultats indiquent que l'amélioration des compétences de régulation semble avoir essentiellement eu lieu lors de la formation.

Au niveau des émotions négatives, l'ANOVA met en évidence un effet principal du temps [$F(1,14)=4,59, p=.05$], le score de régulation des émotions négatives augmentant graduellement au fil du temps. La différence de moyenne entre les temps 2 et 3 n'est cependant pas significative pour ce groupe (voir tableau 5).

Au niveau de la régulation des émotions positives, on note un effet principal du temps marginalement significatif [$F(1,14)=3,77, p=.073$], la capacité de maintenir les bénéfices ressentis lors d'émotions positives augmentant encore légèrement après la formation. Néanmoins, la différence entre les temps 2 et 3 n'est pas significative.

L'acceptation des émotions

On note un effet principal du temps marginalement significatif [$F(1,13)=3,54, p=.082$]. Ces résultats sont complétés par les analyses de comparaison de moyenne, les résultats du temps 2 étant légèrement inférieurs à ceux du temps 3 (de manière non significative).

La propension aux ressentis positifs et négatifs.

Au niveau des ressentis positifs, on ne note pas d'effet principal du temps. Le test de comparaison de moyenne n'est pas significatif entre les temps 2 et 3. Notons qu'il n'y avait pas d'augmentation non plus entre les temps 1 et 2. Cette variable est donc restée stable au cours du temps.

Au niveau des ressentis négatifs, par contre, on note un effet principal du temps [$F(2,26)=9,41, p=.001$] les sujets du groupe formation ayant tendance, 6 mois après la formation, à ressentir significativement moins d'affects négatifs. Ces résultats sont confirmés par le test de comparaisons de moyenne entre les temps 2 et 3 [$t(14)=3,59, p=.003$].

Les effets de la formation sur la réussite scolaire

La comparaison des fréquences du nombre de jeunes en échec versus réussite au mois de juin précédent la formation (temps 1) et juste après la formation (temps 2) a été comparée pour le groupe formation et le groupe contrôle (le nombre de sujets du groupe relaxation étant insuffisant pour réaliser ce type d'analyse). On ne note pas de différence significative ($p=.146$) entre la répartition dans les différents groupes au temps 1 et 2. Notons cependant qu'il existe beaucoup plus de changements dans le groupe formation, qui voit la proportion de jeunes en réussite augmenter de 35% ($p=.125$) alors que les résultats au sein du groupe contrôle restent stables ($p=1.00$).

On retrouve le même type de résultats en comparant les données récoltées juste avant et juste après la formation. Trente pourcents des jeunes du groupe formation sont passés de la condition échec à la condition réussite au bulletin suivant la formation mais un jeune en réussite s'est par contre retrouvé en échec, ce qui rend ces résultats non significatifs ($p=.37$). Au sein du groupe contrôle, c'est la proportion d'échecs qui augmente de 15%, mais ces résultats restent non significatifs ($p=.65$).

Enfin, pour le groupe formation, notons qu'en comparant la répartition juste avant la formation et 6 mois après la formation, on note une diminution du nombre d'échec de 20%. Cependant 2 jeunes en réussite avant la formation se retrouvaient en échec 6 mois plus tard. Dès lors ces résultats ne sont pas significatifs ($p=.43$). Enfin, notons qu'il n'y pas de différences entre la répartition entre le nombre de jeunes en échec/réussite juste après la formation ou 6 mois après celle-ci ($p=1.00$).

DISCUSSION

Cette étude avait 3 objectifs : 1) Évaluer, moyennant la mise en place d'une formation adaptée, la possibilité d'augmenter les compétences émotionnelles auprès d'un public d'adolescents à haut potentiel en difficultés scolaires et évaluer la pertinence de cette formation en comparant les effets obtenus aux résultats d'une population contrôle et d'un échantillon ayant participé à une formation utilisant des méthodes physio-relaxantes. 2) En cas de résultats positifs, évaluer le maintien de ceux-ci 6 mois après la formation. 3) Évaluer les effets de cette formation sur la réussite scolaire des jeunes.

Au niveau du premier objectif, les résultats obtenus permettent de répondre positivement. Les analyses réalisées mettent en évidence un développement des compétences émotionnelles, des capacités de régulation émotionnelle, d'accueil des émotions de manière significative après la formation. Les résultats ne montrent par contre pas d'effet au niveau de la propension aux ressentis positifs et négatifs immédiatement après la formation. Cet effet apparaît toutefois à long terme (6 mois après la formation). Ces résultats rejoignent ceux obtenus par Nelis et al. (2011) et Kotsou et al. (2011), qui avaient développé cette formation auprès d'adultes. Ils nous permettent également de conclure au succès de l'adaptation de cette formation pour un public d'adolescents à haut potentiel intellectuel.

En ce qui concerne la pertinence du contenu et des modalités de cette formation par rapport à d'autres techniques, plus particulièrement ici des techniques physio-relaxantes mises en œuvre dans les ateliers de relaxation, les résultats sont également positifs, du moins partiellement. En effet, nous espérions trouver des effets d'interactions entre les différents temps de mesure et la condition (formation-relaxation- contrôle) des sujets pour l'ensemble des variables analysées. Cet effet a pu être mis en évidence au niveau des compétences émotionnelles, ce qui est très positif puisqu'elles faisaient spécifiquement l'objet de la formation. On retrouve également un effet d'interaction marginalement significatif pour la compétence de régulation émotionnelle (up-régulation des émotions positives), elle aussi spécialement développée au sein de la formation. Cependant, nous n'avons pas trouvé l'effet d'interaction espéré en ce qui concerne la régulation des émotions négatives, l'accueil des émotions et la propension aux ressentis positifs et négatifs (pour lesquels il n'y a pas d'effet dans aucune des conditions). Ces résultats peuvent être expliqués en analysant les résultats obtenus dans les autres conditions

(relaxation et contrôle). En effet, pour certaines compétences, comme l'accueil des émotions ou encore la régulation des émotions positives, on note également un accroissement (non significatif cependant) des compétences au sein du groupe relaxation. Durant les ateliers réalisés dans le cadre de cette étude, les participants ont appris à porter une attention à leurs ressentis corporels. Ils ont également appris à se relaxer en pensant à une situation stressante ou encore à identifier les techniques qui peuvent leur faire du bien. Dès lors, il n'est pas étonnant qu'ils aient pu s'ouvrir à leurs émotions et cherchent à maintenir les bienfaits de moments agréables. Ce fait explique en partie pourquoi l'effet d'interaction recherché n'est pas apparu au niveau de ces variables. Notons aussi qu'en observant les effets d'interaction entre les sujets du groupe contrôle et les sujets du groupe formation uniquement, on retrouve l'effet d'interaction recherché sauf pour la régulation des émotions négatives. Au niveau de cette variable, le groupe contrôle, pour une raison inexpliquée, a également augmenté (de manière non-significative) ses compétences entre les deux phases de tests. Dès lors, les résultats obtenus à ce niveau sont à considérer avec prudence.

Rappelons cependant, même si ces résultats doivent être considérés avec prudence au vu du petit nombre de sujets dans la condition relaxation, qu'en observant les tests de comparaison de moyenne, on note un développement significatif des compétences investiguées uniquement au sein du groupe ayant suivi la formation. Ces résultats suggèrent d'une part, que les techniques de relaxation peuvent être utiles, mais ne sont probablement pas suffisantes à elles seules lorsque l'on souhaite développer les compétences émotionnelles. D'autre part, les sujets ayant participé aux ateliers de relaxation n'ont pas montré d'augmentation au niveau de la régulation des émotions négatives, ce qui suggère qu'elle n'est pas automatique ou liée à un processus développemental à l'adolescence. Compte tenu de ces remarques et des résultats obtenus aux tests de comparaison de moyenne, il nous semble raisonnable, malgré l'absence d'effet d'interaction, de considérer que la formation proposée était la meilleure condition des 3 modalités envisagées au sein de cette étude pour développer les compétences émotionnelles. Ces résultats rejoignent ceux de Nelis et al., (2011).

Le second objectif de cette étude était d'envisager si les compétences développées au sein de la formation seraient maintenues à long terme. La réponse à cette question est positive. Tous les effets observés de suite après la formation sont conservés, voire accrus après 6 mois, à l'exception de celui obtenu pour la mesure de compétences émotionnelles. Cependant, une explication peut être apportée à ce résultat. En effet, 3 jeunes du groupe formation n'ont malheureusement pas répondu à l'invitation qui leur était faite de revenir remplir les questionnaires 6 mois après l'intervention et 1 quatrième n'a rempli que partiellement ses questionnaires. Par ailleurs, les données disponibles (pour ce questionnaire uniquement) de 2 sujets de ce même groupe avant l'intervention ont été perdues suite à un problème informatique. Ces jeunes ne sont malheureusement pas les mêmes, ce qui réduit à 12

le nombre de sujets sur lequel porte cette analyse. Si l'on observe les résultats des 4 jeunes qui n'ont pas répondu au temps 3, il s'agit de jeunes qui avaient particulièrement bien profité des effets de la formation et développé de manière significative leur score de compétences émotionnelles entre les temps 1 et 2. Par ailleurs, une analyse des différences de moyenne entre les temps 2 et 3 (portant sur 14 sujets) ne montrent pas de diminution mais au contraire une légère augmentation (non significative) de la moyenne du groupe formation aux résultats au TEIQue 6 mois après la formation. L'ensemble de ces observations suggèrent donc que le résultat non significatif pour cette variable n'est pas synonyme d'un non maintien des effets de la formation mais est plutôt dû à une perte de puissance liée à la diminution de sujets au sein de l'échantillon.

En ce qui concerne la régulation des émotions, on note un effet significatif du temps pour le score total, la régulation des émotions négatives et la régulation des émotions positives, les compétences à ce niveau augmentant graduellement au fil du temps. Ce résultat met en évidence que les jeunes ont continué, à l'issue de la formation, à développer les acquis de la formation gérant de mieux en mieux leurs émotions au quotidien. Au niveau de l'accueil des émotions, on note un effet du temps marginalement significatif. A nouveau, comme pour les résultats obtenus au TEIQue, il est possible que la perte de sujets explique en partie ce résultat car la moyenne des sujets ayant répondu aux 3 temps de l'expérience augmente légèrement entre le temps 2 et le temps 3, soutenant l'hypothèse d'un maintien des compétences. Enfin, 6 mois après l'intervention, les sujets du groupe formation ressentaient significativement moins d'émotions négatives au quotidien ce qui n'était pas le cas juste après la formation. Ce résultat met en évidence non seulement un maintien des acquis, mais des bénéfices s'installant à long terme. Ils rejoignent les résultats de Nelis et al. (2011) qui avaient observé des changements au niveau de traits plus stables de la personnalité, notamment une diminution du neuroticisme. Ces résultats sont intéressants car ils mettent en évidence que les compétences peuvent être développées de façon durables auprès d'une population d'adolescents. En ce, ils rejoignent également ceux de Guiver (2012) ayant mis en évidence qu'une fois développée, l'intelligence émotionnelle trait se conservait 2 mois après l'intervention auprès d'une population de jeunes adolescents. Nos résultats permettent d'élargir ce temps du maintien à une période de 6 mois. Même si les résultats obtenus à long terme sont positifs, il est évident qu'une limite de cette étude est qu'ils ne peuvent être comparés à ceux des autres groupes faute de données disponibles à ce jour. Néanmoins, ils rejoignent ceux obtenus dans d'autres études et sont très encourageants. En effet, si les effets de la formation n'étaient pas maintenus à long terme, il aurait été peu utile de pouvoir comparer ces résultats à ceux des autres groupes.

Au niveau des effets de la formation sur la réussite scolaire, les résultats ne sont pas significatifs. Ils sont encourageants certes, si l'on considère que de façon globale, 5 jeunes sur 15 n'avaient plus d'échec à la session d'examens suivant la

formation (alors que ce n'était pas le cas dans le groupe contrôle). De plus, le taux d'échec au sein du groupe formation est resté stable 6 mois après la formation. Cependant, 2 jeunes en réussite avant la formation ont présenté des résultats négatifs après la formation et ce phénomène s'est répété 6 mois après la formation. Ces résultats signifient que ces changements ne peuvent être attribués en totalité du moins à la formation elle-même. L'échec scolaire étant un phénomène complexe et multifactoriel, il aurait été assez extraordinaire d'obtenir des résultats en agissant sur un seul des facteurs. Chez les jeunes à haut potentiel également, la sous-performance comporte de multiples facettes. Les facteurs qui l'influencent peuvent être liés à l'environnement scolaire (e.g. Pourtois, Desmet & Leheut, 2005 ; Delaubier, 2002), à l'environnement familial (e.g. Courtinat, 2011; Mouchiroud, 2004), ou encore à des facteurs internes comme la motivation (McCoach & Siegle, 2003) ou l'estime de soi (McCoach & Siegle, 2003, Courtinat, 2010). La formation développée dans le cadre de cette étude influence uniquement les facteurs internes. Dès lors de futures recherches permettant de mieux maîtriser les données des autres facteurs permettraient de mieux cerner les résultats obtenus.

Cette étude présente donc des résultats intéressants puisqu'elle permet de mettre en évidence que moyennant une formation relativement courte mais théoriquement fondée, il est possible de développer les compétences émotionnelles d'adolescents à haut potentiel. Les résultats montrent également que les compétences acquises se conservent à long terme et permettent, 6 mois après la formation, de ressentir significativement moins d'émotions négatives. De ce fait, elle offre également un outil valide pour développer les compétences émotionnelles, qui moyennant quelques adaptations pourrait être utilisé auprès d'un public d'adolescent tout venant. Elle montre également qu'en tenant compte de certaines spécificités, il est possible de développer des programmes efficaces pour une population spécifique. Elle ouvre, dès lors, des perspectives intéressantes pour des adaptations futures à d'autres populations particulières, tout en gardant les référents théoriques qui ont soutenu la construction du module initial. Il paraît important de signaler, qu'au-delà des résultats statistiques, l'évaluation qualitative réalisée auprès des jeunes 6 mois après la formation, montre combien celle-ci a pu aider les jeunes à de multiples niveaux non investigués dans le cadre de cette étude, notamment dans leur relation avec leurs proches (parents, professeurs ou amis). Elle a également permis à certains d'entre eux de renouer avec leur vie émotionnelle ou de mettre en place des projets qui leur étaient chers. Dès lors, cette évaluation qualitative soutient l'idée que de telles formations, même si elles n'ont pas d'objectifs thérapeutiques, peuvent avoir des bénéfices que l'on pourrait qualifier comme tels. Les rendre plus accessibles aux adolescents (à haut potentiel ou non) pourrait donc être utile.

Néanmoins, cette étude comporte également plusieurs limites. Le fait que certaines données n'aient pu être récupérées 6 mois après la formation ou aient été perdues suite à un problème informatique, rend certains résultats moins fiables au niveau de leur interprétation, particulièrement au vu de la taille des groupes. La

taille des échantillons, spécialement celle du groupe relaxation, est insuffisante. Le petit nombre de sujets ne permet pas non plus de tirer de conclusions fiables au niveau des effets sur l'échec scolaire. Enfin, il est évident que cette étude ne sera complète que lorsque les résultats 6 mois après la formation auront été mesurés pour l'ensemble des groupes. De futures recherches palliant à ces différents manquements mériteraient donc d'être menées afin de confirmer les résultats obtenus. Par ailleurs, il pourrait être utile à l'avenir de joindre d'autres mesures au niveau des relations sociales ou du bien-être (psychologique ou subjectif).

Comme évoqué dans les paragraphes précédents, dans le but de mieux comprendre les effets d'une telle formation au niveau des résultats scolaires, il pourrait être intéressant de joindre diverses mesures permettant de mieux maîtriser les paramètres des facteurs externes intervenants également dans ce processus.

Enfin, d'un point de vue plus théorique, le type d'évaluation utilisée pourrait être discutable quant au fait que les « compétences » (au sens d'un savoir agir) elles-mêmes ont bien été évaluées par l'outil utilisé (ici des auto-questionnaires). Dans le domaine émotionnel, si l'on s'intéresse au niveau des traits (manière habituelle d'une personne de réagir en situation émotionnelle), avoir recours à l'auto-questionnaire est probablement la mesure la plus fiable (Mikolajczak, 2006) pour savoir si un individu a (ou pas) modifié son fonctionnement. En effet, les compétences émotionnelles sont en étroite connexion avec le ressenti d'une personne, son « confort émotionnel ». Les manifestations observables ne sont pas toujours en adéquation avec le ressenti interne. Dès lors, utiliser l'auto-questionnaire semblait le meilleur moyen, dans les circonstances de cette formation, de savoir si les personnes ont développé leur compétence. Toutefois, cette technique reste critiquable sur le plan méthodologique, car il est en effet difficile de prouver que les participants ont objectivement développé ces compétences. Dans un contexte plus suivi, si cette formation devait être développée dans le cadre scolaire par exemple, il serait utile de réfléchir à d'autres modes d'évaluation qui permettent de mieux cerner la nature des acquis et de leur utilisation dans différents contextes émotionnels.

Tableaux

Tableau 1

Analyse de fiabilité pour l'ensemble des questionnaires de l'étude pour l'échantillon total en fonction des différents temps de mesures.

	Temps 1	Temps 2	Temps 3
	α	α	α
TEIque	(n=42) .74	(n=44) .81	(n=15) .91
PEC	(n=26) .87	(n=26) .89	(n=15) .85
ERP-R	(n=44) .69	(n=44) .69	(n=15) .91
AAQ-II	(n=44) .73	(n=44) .86	(n=14) .87
PANAS	(n=44) .72	(n=44) .77	(n=15) .74

Tableau 2

Comparaison des moyennes entre les différents groupes (formation(1)-relaxation(2) et contrôle(3)) avant la formation

Variable s		Groupe (1)	Groupe (2)	Groupe (3)	Comparaison groupe 1 et 2		Comparaison groupe 1 et 3		Comparaison groupe 2 et 3	
					t	p	t	p	t	p
Teique		4,02 (,44)a	4,22 (,43)	4,32 (,78)	1,10	.28	1,53	.14	,40	.70
PEC	ST.	-	3,43 (,29)	3,13 (,52)	-	-	-	-	1,56	.13
	SS	-	3,15 (,41)	2,95 (,65)	-	-	-	-	2,86	.03
	SA	-	3,70 (,35)	3,31 (,45)	-	-	-	-	,85	.40
ERP-R	ST	2,28 (4,59)	4,63 (4,66)	6,29 (8,28)	1,20	.24	1,45	.16	,31	.48
	REP	1,88 (3,08)	5,63 (3,96)	4,06 (5,25)	2,61	.02	1,62	.18	,71	.71
	REN	,39 (2,57)	1,00 (4,0)	1,35 (3,87))	1,07	.30	,98	.33	1,50	.14
AQQ-II		3,96 (,77)	3,93 (1,01)	4,33 (,80)	,01	.92	1,48	.15	1,15	.26
PANAS	RP	3,00 (,52)	3,29 (,66)	3,33 (,38)	1,15	.26	,24	.82	,81	.43
	RN	2,59 (,86)	2,24 (,71)	2,35 (,83)	-,94	.36	1,00	.32	,18	.86

ST= Score total, SS= Score pour soi, SA= Score pour autrui, REP=Up-régulation des émotions positives, REN= Down regulation des émotions négatives. RP= Ressentis positifs, RN= Ressentis négatifs.

Tableau 3

Résultats des effets intra et inter sujet(s) pour l'ensemble des variables aux temps 1 et 2.

Variables		Source	DI	F	p
Compétences émotionnelles – TEIque-SF (n=42)		Intra sujet			
		Temps	1	4,09	,050
		Temps x Condition	2	3,30	,048
		Inter sujet			
		Condition	2	,10	,902
Compétences émotionnelles - PEC (n=26) ^a	Score total	Intra sujet			
		Temps	1	,50	,485
		Temps x Condition	2	,83	,371
		Inter sujet			
		Condition	1	1,84	,189
Total pour soi		Intra sujet			
		Temps	1	,38	,542
		Temps x Condition	2	,29	,593
		Inter sujet			
		Condition	1	,47	,501

Partie empirique

Régulation des émotions (n=44)	Total pour autrui	Intra sujet		
		Temps	1	,18
				,674
		Temps x Condition	2	,61
				,442
		Inter sujet		
	Score total	Condition	1	3,86
				,062
		Intra sujet		
		Temps	1	5,42
				,025
		Temps x Condition	2	2,18
				,126
	Émotions négatives	Inter sujet		
		Condition	2	,49
				,616
		Intra sujet		
		Temps	1	4,25
				,046
	Émotions positives	Temps x Condition	2	1,91
				,162
		Inter sujet		
		Condition	2	1,35
				,270
		Intra sujet		
		Temps	1	5,34
				,025
		Temps x Condition	2	2,92
				,065
		Inter sujet		
		Condition	2	,75
				,478

Etude 4 : Augmenter les CE des adolescents

Accueil des émotions (n=44)	Intra sujet		
	Temps	1	4,79
			,035
	Temps x Condition	2	2,37
			,106
Ressentis positifs (n=44)	Inter sujet		
	Condition	2	,39
			,677
	Intra sujet		
	Temps	1	2,43
Ressentis négatifs (n=44)			,127
	Temps x Condition	2	,19
			,824
	Inter sujet		
	Condition	2	,47
			,629
	Intra sujet		
	Temps	1	,17
			,680
	Temps x Condition	2	1,21
			,310
	Inter sujet		
	Condition	2	,28
			,759

Tableau 4

Moyenne, écart-type et signification des différences entre les temps 1 et 2 pour chaque variable et chaque condition

			Groupe formation (n=18)				Groupe relaxation (n=8)				Groupe contrôle (n=18)			
			Temps 1	Temps 2			Temps 1	Temps 2			Temps 1	Temps 2		
Variables			Moy (EC)	Moy (EC)	t	p	Moy (EC)	Moy (EC)	t	p	Moy (EC)	Moy (EC)	t	p
Compétences émot.	TEIQue- SF		4,02 (,44) ^a	(4,42 (,69) ^a	2,41	,03	4,22 (,43)	4,41 (,64)	2,01	,08	4,32 (,78)	4,26 (,55)	,58	.57
		PEC Score total	-	-	-	-	3,43 (,29)	3,42 (,30)	,13	,90	3,13 (,52)	3,21 (,47)	1,41	.18
		PEC Total pour soi	-	-	-	-	3,15 (,41)	3,15 (,44)	,07	,95	2,95 (,65)	3,03 (58)	,92	.40
		PEC Total pour autrui	-	-	-	-	3,70 (,35)	3,68 (,45)	,16	,88	3,31 (,45)	3,39 (,45)	1,33	.20
Rég. émotions	des	Score total	2,28 (4,59)	7,27 (6,45)	3,16	,01	4,63 (4,66)	6,12 (5,17)	,59	,57	6,29 (8,28)	7,00 (7,26)	,53	.60
		Rég. émot. Nég.	1,88 (3,08)	4,55 (4,10)	2,74	,01	5,63 (3,96)	5,00 (3,50)	,39	,71	4,06 (5,25)	6,06 (4,89)	2,31	.04
		Rég. émot. Pos.	,39 (2,57)	2,72 (3,46)	2,96	,01	1,00 (4,0)	1,13 (2,42)	1,38	,21	1,35 (,87)	,94(3,56)	,50	.62
Accueil émotions	des		3,96 (,77)	4,58 (1,00)	2,82	,01	3,93 (1,01)	4,15 (,85)	,84	,43	4,33 (,80)	4,36 (1,03)	-,18	.86
Ressentis positifs			3,00 (,52)	3,13 (,42)	1,27	,22	3,29 (,66)	3,29 (,66)	,28	,79	3,33 (,38)	3,21 (,77)	1,61	.13
Ressentis négatifs			2,59 (,86)	2,39 (,75)	1,57	,14	2,24 (,71)	2,29 (,37)	,19	,86	2,35 (,83)	2,39 (,74)	,47	.65

a : La comparaison de moyenne entre les temps 1 et 2 porte sur 16 sujets, les données pour deux sujets en pré-test étant perdues.
Compétences émot = Compétences émotionnelles. Rég. Émo. Nég.=Down régulation des émotions positives. Rég. Émo. Pos.= Up régulation des émotions positives.

Tableau 5

Moyenne, écart-type, signification des différences au temps 2 et 3 et effet principal du temps pour le groupe « formation » aux temps 1 et 3

Variables		Temps 2	Temps 3	t	p	Effet principal du temps	
		Moy (EC)	Moy (EC)			F	p
Compétences émot. (n=12)	TEIQue- SF	4,42 (.69)	4,52 (.75)	,42	,68	1,42	.26
Régulation des émotions (n=15)	Score total	6,67 (6,27)	9,67 (11,86)	1,01	,33	4,65	.05
	Rég. émo Nég.	4,20 (4,16)	6,33 (7,89)	1,20	,25	4,59	.05
	Rég. émo. Pos.	2,47 (3,44)	3,33 (4,35)	,61	,55	3,77	.07
Accueil des émotions (n=14)		4,40 (1,06)	4,53(1,03)	,59	,57	3,54	.08
Ressentis positifs (n=15)		3,18 (.38)	3,07 (.50)	1,05	,31	,002	.97
Ressentis négatifs (n=15)		2,54 (.74)	2,12 (.80)	3,60	,003	17,19	.001

Compétences émot = Compétences émotionnelles. Rég. Émo. Nég.=Down régulation des émotions positives. Rég. Émo. Pos.= Up régulation des émotions positives.

ANNEXE

Description des lignes conductrices et des objectifs de la formation aux compétences émotionnelles pour adolescents à haut potentiel en difficulté scolaire, séance par séance

	Objectifs	Exemple d'exercices	Type de techniques utilisées
Séance 1	✓ Définition des compétences émotionnelles ✓ Explication du concept de plasticité cérébrale et de la nécessité de pratiquer ✓ Identification des émotions ✓ Présentation de soi via l'identification des besoins et des valeurs (intro).	Pour l'identification des émotions, il était proposé à chaque jeune de réfléchir à une émotion ressentie dans une situation spécifiée (présentation à la classe). La situation était analysée en fonction de la théorie de Scherer pour identifier une émotion. Après avoir trouvé une situation propre à leur vécu, les jeunes réalisaient le même travail en individuel.	✓ Présentation Power Point ✓ Exercices individuels ✓ Partage en groupe ✓ Réalisation d'un blason (besoins et valeurs, attentes pour la formation) ✓ Vidéo
Séance 2	✓ Identification des émotions (suite) ✓ Prise de conscience de la notion d'évitement ✓ Comprendre ses émotions et les besoins sous-jacents	Pour prendre conscience des ressentis corporels, les jeunes étaient artificiellement placés dans une situation stressante (sur base d'une musique imposée, ils devaient en 5 minutes imaginer une chorégraphie qu'ils présenteraient ensuite devant le reste du groupe). Après les 5 minutes, on leur expliquait qu'ils ne devraient pas	✓ Mise en situation (prise de conscience des ressentis corporels et évitement) ✓ Exercices individuels ✓ Présentation théorique (besoins – moyens)

Etude 4 : Augmenter les CE des adolescents

		présenter leur chorégraphie tout de suite et on les invitait à réaliser un balayage corporel pour prendre conscience des sensations physiques qui les habitaient. Le but de la mise en situation était ensuite expliqué et sur base des sensations corporelles, on procédait à un travail sur l'identification des émotions, en les amenant ensuite à nommer l'émotion.	✓ Application de la théorie à des situations personnelles ✓ Vidéo
Séance 3	✓ Faire comprendre le concept de croyances et ses implications ✓ Concept de distorsions cognitives, biais de pensée et ses implications ✓ Expérimenter des techniques de régulation émotionnelle à posteriori (partie 1) ✓ Utilisation des émotions (besoins-valeurs)	Par le biais d'un jeu de rôle, les adolescents devaient se questionner sur les comportements engendrés par certaines croyances. Afin de prendre conscience du biais attentionnel, il était proposé aux jeunes de raconter leur journée en ne portant attention qu'aux événements positifs ou aux événements négatifs.	✓ Jeux de rôle ✓ Exercices corporels ✓ Explication théorique ✓ Exercices ✓ Jeu de société ✓ Vidéo
Séance 4	✓ Expérimenter des techniques de régulation émotionnelles à posteriori (réévaluation cognitive et acceptation)	Afin d'expérimenter la technique de réévaluation cognitive, nous avons proposé un jeu aux jeunes sous forme d'un débat d'argumentation. Les jeunes devaient par deux argumenter (et contre argumenter) autour de croyances assez répandues chez les jeunes à haut potentiel en difficultés scolaires. Ex : étudier un cours ne sert	✓ Jeu d'argumentation ✓ Métaphore ✓ Exercices corporels ✓ Exercices individuels et par deux

Partie empirique

		à rien lorsqu'on l'a bien compris.	✓ Vidéo
Séance 5	✓ Récapitulatif des techniques de régulation des émotions et prise de conscience de choisir la technique la plus adaptée à la situation et à ses besoins ✓ Utilisation des émotions pour changer sa vie, poser des actes en fonction de ses besoins et ses valeurs	Sous la forme d'un débat politique, chacun est invité à exposer son programme de changements pour l'avenir, ses objectifs (pour répondre à ses besoins en fonction de ses moyens).	✓ Présentation Power Point ✓ Métaphore ✓ Retour sur le blason ✓ Mise en place d'un projet personnel ✓ Jeu « Campagne pour le changement »

CHAPITRE 5

THE PROFILE OF EMOTIONAL COMPETENCE (PEC): DEVELOPMENT AND VALIDATION OF A SELF- REPORTED MEASURE THAT FITS DIMENSIONS OF EMOTIONAL COMPETENCE THEORY.

THE PROFILE OF EMOTIONAL COMPETENCE (PEC): DEVELOPMENT AND VALIDATION OF A SELF-REPORTED MEASURE THAT FITS DIMENSIONS OF EMOTIONAL COMPETENCE THEORY.

Brasseur Sophie

Grégoire Jacques

Bourdu Romain

Mikolajczak Moira

Emotional Competence (EC), which refers to individual differences in the identification, understanding, expression, regulation and use of one's own emotions and those of others, has been found to be an important predictor of individuals' adaptation to their environment. Higher EC is associated with greater happiness, better mental and physical health, more satisfying social and marital relationships and greater occupational success. While it is well-known that EC (as a whole) predicts a number of important outcomes, it is unclear so far which specific competency(ies) participate(s) in a given outcome. This is because no measure of EC distinctly measures each of the five core emotional competences, separately for one's own and others' emotions. This lack of information is problematic both theoretically (we do not understand the processes at stake) and practically (we cannot develop customized interventions). This paper aims to address this issue. We developed and validated in four steps a complete (albeit short: 50 items) self-reported measure of EC: the Profile of Emotional Competence. Analyses performed on a representative sample of 5676 subjects revealed promising psychometric properties. The internal consistency of scales and subscales alike was satisfying, factorial structure was as expected, and concurrent/discriminant validity was good.

Introduction

Over the last two decades, Emotional Competence (EC) has received increasing attention both from the general public and the scientific community. Sometimes better known as Emotional Intelligence (EI), this concept refers to how individuals deal with intrapersonal or interpersonal emotional information (Petrides & Furnham, 2003). More specifically, it refers to how an individual identifies, expresses, understands, regulates and uses his emotions or those of others (Mayer & Salovey, 1997 ; Mikolajczak, 2009).

Emotion-related individual differences have been conceptualized as abilities (see e.g., Mayer, Caruso & Salovey, 2000), traits (see e.g. Petrides & Furnham, 2001) or a mix of both (see e.g., Bar-On, 2006). This has led to different important lines of research and to some debates on the status of emotion-related individual differences as being traits (best assessed via personality-like tests) or abilities (best assessed via intelligence-like tests). These debates between traits and ability conceptions of EI have resulted in proposing a model encompassing 3 levels: knowledge, abilities and traits (see Mikolajczak, 2009; Mikolajczak, Petrides, Coumans & Luminet, 2009). The first level –the knowledge level– refers to what people know about emotions. The ability level focuses on what people can do (i.e., their maximal performance), and their ability to apply knowledge in a real situation. For instance, even though many people know that acceptance is an efficient strategy to reduce anxiety, many are simply not able to observe and accept their emotions when they are anxious. The trait level refers to the propensity to behave in a certain way in emotional situations. The focus here is not on what people know or can do, but on what they consistently do: their dispositions (i.e., the typical performance). For instance, some individuals may be able to practice acceptance in an exercise if explicitly asked to do so, while not applying this strategy in their life. As the foregoing illustrations should have made obvious, these three levels of emotion-related individual differences are loosely connected. Empirical evidence for these loose relationships has been provided by Lumley, Gustavson, Partridge & Labouvie-Vief (2005), who showed that there were only weak correlations between measures of emotional intelligence operationalized as knowledge, abilities and dispositions, respectively. In other words, knowledge does not always translate into abilities, which, in turn, do not always translate into practice (traits). In the current paper, we focus on the trait level.

A considerable amount of research has made much of the significance of EC: indeed, EC appear to influence the most crucial spheres of life: psychological well-being, physical health, social relationships and professional success. At the psychological level, higher EC is for instance associated with greater self-esteem, well-being and life satisfaction (Gallagher & Vella-Brodrick, 2008 ; Schutte et al., 2002), as well as a decreased risk to develop psychological disorders or burn-out (Mikolajczak, Menil, & Luminet, 2007). At the physical level, EC is related to better

physical health and less symptom reporting (see Schutte et al., 2007 and Martins, Ramalho & Morin, 2010 for a meta-analysis), which is not surprising as EC decreases neuroendocrine reactivity to stress (e.g., Mikolajczak, Roy, Fillée, de Timary & Luminet, 2007) and lowers the likelihood to adopt health-damaging behaviours, such as smoking, excessive drinking and reckless driving (e.g., Brackett, Mayer, & Warner, 2004; Trinidad & Johnson, 2002). At the social level, higher EC leads to better social and marital relationships (e.g., Lopes et al., 2004; Lopes, Salovey, Côté, & Beers, 2005; Schutte et al., 2001) and, all things being equal, to a greater likelihood to be chosen as a romantic partner (Schutte et al., 2001). Workwise, EC has been found to be associated with superior academic achievement (Leroy et al., 2012; Petrides, Frederickson, & Furnham, 2004; including in gifted individuals: Brasseur & Grégoire, 2010) and higher job performance, especially for — but not limited to — jobs involving high levels of interpersonal contact, such as service occupations (sales, nursing, call centers,...) (see Joseph et Newman, 2010 and Van Rooy & Viswesvaran, 2004 for meta-analyses). Although parts of the foregoing studies are merely cross-sectional, two recent studies suggest that EC is causally involved in these findings. Nelis et al. (2011) and Kotsou, Nelis, Grégoire & Mikolajczak (2011) showed that improving the level of EC through a brief psychological intervention led to increased well-being, decreased cortisol and somatic complaints, enhanced social relationships and greater employability.

Given these multiple implications, the relevance of efficient and valid tools to measure EC is evident. Several EC measurement tools have undergone in-depth validation (see, for instance: Austin, Saklofske, Huang, & McKenney, 2004 ; Mikolajczak, Luminet, Leroy & Roy, 2007 ; Salovey, Mayer, Goldman, Turvey, & Palfai, 1995 ; Schutte & al., 1998) and have proven to be very useful in predicting a number of effects, thereby making it easier to understand the significance of EC in psychological, somatic, professional and social adjustment. Nevertheless, the further the studies progress, the more it appears important, beyond the relationships revealed, to carefully examine the components involved in these different processes. It can be assumed that all the EC do not participate in all the effects. Moreover, we can postulate that in some cases, intrapersonal EC carry more weight than interpersonal EC (e.g., predicting health) whereas the opposite would be true in other cases (e.g. predicting the quality of social relationships). However this remains an assumption as to date, no tool is capable of separately measuring the different competencies, separately in self and in others. In addition to the theoretical interest to better understand which competency(ies) participate(s) in which outcomes (Martins et al., 2010), this interest is equally reflected at the practical level. Recent studies (e.g. Kotsou et al. 2011; Nelis et al., 2001) have shown that it is possible to develop one's EC, even as an adult. The availability, at the clinical level, of a tool that sets out in detail the EC profile of an individual in order to determine towards what goal to work seems therefore relevant.

For these reasons, it seems pertinent to develop a tool that can separately measure the different theoretical dimensions of the construct. This research was conducted to this end. In this paper, we will present the four stages of the development and psychometric validation of the questionnaire: (1) item generation, (2) item reduction, (3) assessment of basic psychometrical properties (reliability, factor structure, norms establishment) (4) assessment of divergent, concurrent and predictive validity. Six samples were collected in total to do so. We assessed basic psychometrical properties using two broad samples. In order to further test the validity of this instrument, the PEC was later included in a study on migraines and emotions in order to examine criterion (concurrent and predictive) validity vis-à-vis trait positive and negative affectivity, and migraine frequency. It was also included in a study on charity seasonal workers to examine objective criterion validity vis-à-vis hierarchical status and fund raising performance. We then recruited a fifth sample to examine the discriminant validity of the scale. We chose to test it vis-à-vis general cognitive ability as studies have repeatedly shown that there were no correlation between cognitive ability and EC (e.g. Bracket & Mayer, 2003; Furnham & Petrides, 2003; Mikolajczak et al. 2007, Schutte et al., 1998). Finally, the PEC was also included in a sixth study examining EC in gifted students, in order to test its convergent validity with a measure of trait emotional intelligence.

METHODS

Participants

In accordance with the ethics code of American psychological association, participants of our research were volunteers and gave their informed consent. Data were treated anonymously. In addition to approximately fifty subjects who were asked to comment on the very first draft of the items, we recruited five samples for a total of 5676 subjects (4753 women and 923 men, aged 15 to 84 years) for this research. Participants of sample 1 (N = 675, mean age = 27.8 SD = 15.67) were recruited among first year Psychology students (53%) and via snowball sampling launched from the first author's acquaintances (47%). They participated in the item reduction stage. Participants of sample 2 (N = 4306; mean age = 40.61 SD = 13.77) were recruited via the website of a TV broadcast on happiness. They allowed us to examine scale reliability, factor structure, correlations with demographics, and basic criterion validity. Participants of sample 3 (N = 429; mean age = 40.86, SD = 12.86) were recruited among migraine sufferers in order to test validity regarding more specific emotional criteria. Participants of sample 4 (N = 86; mean age = 23, SD = 3.9) were recruited among charity employees to examine validity regarding job-related criteria. Participants of sample 5 (N = 50; mean age = 22.55, SD = 1.96) were recruited among students in their last year of psychology, and served to test discriminant validity. Participants of sample 6 (N = 44, mean age = 16.52 SD = 1.34) were recruited among gifted adolescents to test convergent validity with another self-reported measure of emotional competence.

Procedure

Procedure for item generation. As discussed in the introduction, the test items were designed following the Emotional Competency model developed by Mikolajczak et al. (2009). This model simply replicates the 4 dimensions proposed by Mayer and Salovey but separates the identification from the expression of emotions based on the fact that studies on alexithymia have shown that these dimensions are factorially and conceptually distinct (Parker, Bagby, Taylor, Endler, & Schmitz, 1993). This model further distinguishes the intrapersonal from the interpersonal aspect of each dimension. 5 to 10 items were therefore constructed for each aspect, for each of the 5 competencies: identifying (i.e. being able to perceive an emotion when it appears and identify it), expressing (i.e. being able to express emotions in a socially accepted manner), understanding (i.e. being able to understand the causes and consequences of emotions, and to distinguish triggering factors from causes), regulating (i.e. being able to regulate stress or emotions when they are not appropriate to the context) and using (i.e. being able to use emotions to improve reflection, decisions and actions). We generated items for each subscale based on its theoretical definition. As we did not want to create items that would be too redundant, we stopped generating items when they were becoming so (after 7, usually). Some items were inspired by measures like the TEIQue or the SEI (e.g. SEI-R Austin, Saklofske, Huang & McKenney, 2004; TEIQue, Petrides & Furnham, 2001). In total, 70 items (of which approximately half were inverted) were created and submitted to 50 individuals in order to verify their understandability and their clarity. Several items were reformulated following the feedback received.

Procedure for item reduction. The initial questionnaire (70 items) was then completed by 675 persons via internet (Sample 1). Following the web link to the questionnaire, subjects first accessed an introduction page informing them of the research objectives, the voluntary and anonymous nature of their participation and their right to stop it at any time. They provided their consent to participate by clicking to access to the questionnaire per se. For each question, the respondents had to position themselves on a 5-point Likert scale ranging from strongly disagree to strongly agree. In the event that they did not understand the question, they could also tick a box. The items were first analyzed on the basis of their ease of understandability. We had decided to exclude any item misunderstood by more than 5% of the participants. No item was excluded on the basis of this criterion. Items were therefore excluded on the basis of their poor psychometric quality; this was determined by an exploratory analysis of the items and the internal consistency of the subscales. Items with low discrimination indices and strikingly abnormal distributions or items poorly correlated with those belonging to the same group were excluded. We carried out a selection among the remaining items in order to obtain the most consistent scales and eliminate highly redundant items. Based on our analysis, we identified a problem at the regulating of emotions subscale level as the items did not form a coherent whole. Several items were therefore re-written and resubmitted to 50 persons from our sample. The procedure outlined above was

applied to these items in order to obtain a coherent subscale. This item reduction phase resulted in a 50-item questionnaire (5 items for each subscale, with 20 reversed items, 2 or 3 in each subscale except for the scale “utilization of others’ emotions”). After reversing items, scores for the 5 items of each subscale were averaged to give the score of the subscale. Factor scores were obtained by averaging subscales scores, and the final global score was obtained by averaging the two factor scores.

Procedures for assessment of reliability and external validity, validation of questionnaire’s factor structure and norms establishment. The revised 50-item questionnaire (see Appendix) was then submitted to 4306 persons (sample 2). In addition to the measure of emotional competence, this internet-based survey included measures of happiness, subjective health and quality of social relationships. It sought to assess criterion (concurrent) validity and included measures of sex, age and professional status in order to examine correlations with demographic variables and establish norms. As explained in the introduction, the final version of the questionnaire has also been included in four other studies (samples 3, 4, 5 and 6) in order to examine concurrent, predictive and divergent validity.

Measures

Professional status was measured via a "multiple choice" item. Participants were invited to indicate which category, among the 7 following categories, they belonged to: worker (n=43), skilled worker (n=69), employed (n=1489), middle manager (n=825), senior manager (n=251), independent (n=385), unemployed (n=1117).

Happiness was assessed using the *Subjective Happiness Scale* (SHS; Lyubomirsky and Lepper 1999). The measure comprised 4 items scored on a 7-point Likert scale (sample items were: I generally consider myself as... (responses ranged from: totally unhappy to totally happy); Some people are very happy in general: They enjoy life no matter what happens, making the most of every situation... (responses ranged from: this sentence doesn’t apply to me to this sentence totally applies to me). It provided a general assessment of whether one is a happy or an unhappy person. The internal consistency in our sample was good ($\alpha = .80$)

Subjective health was measured by transforming the *Subjective Happiness Scale* into a *Subjective Health scale* (on account of the need to have the shortest possible measure). Concretely, the term “happy” was replaced by “in good health” and the term “unhappy” by “in bad health” (e.g. Compared to most of my relationships, I consider myself... (responses ranged from: in much poorer health to much healthier). The internal consistency in our sample was good ($\alpha = .85$).

Perceived Quality of relationships was assessed using a short adaptation of the *Quality of Interpersonal Relationships Scale* (EQRI; Senécal, Vallerand, & Vallières, 1992), which measured the quality of the participant’s relationships with

their close relatives. This measure consisted of 4 items scored on a 7-point scale (e.g. I have frequent conflicts with my close relatives (responses ranged from: do not agree at all to entirely agree). The internal consistency of the measure was .80

Trait Positive Emotions were measured using 8 items rated on a 5-point scale (ranging from “never” to “very often”): amazed, relaxed, enthusiastic, easygoing, serene, happy, joyful and appeased, representing high and low arousal emotions, respectively. The internal consistency of the scale was excellent ($\alpha = .89$).

Trait Negative Emotions were evaluated using 21 items rated on a 5-point scale (ranging from “never” to “very often”), representing low and high arousal levels of the most common negative emotions (anger, fear, sadness, shame, guilt, frustration, disgust). The internal consistency of the scale was excellent ($\alpha = .92$).

Hierarchical status of charity seasonal workers ranged from 1 to 5. 1 = fund-raiser (one or two one-month mission in the streets) ; 2 = confirmed fund-raiser (more than two missions in the streets); 3 = fund-raiser booster (more than two missions & outstanding performance); 4 = team manager; 5 = confirmed team manager. The hierarchical status reflects both the experience and the capacity of the employee. In the present sample, there was a correlation of .44 ($p < 0.001$) between the hierarchical status and the number of missions and of .54 ($p < 0.001$) between the hierarchical status and objective job performance (for statuses 1-4, because people with status 5 are no longer in the streets).

Job performance was assessed via the charity organization’s individual performance indicator (letter from A to E), which reflects the average number of fully fulfilled donation bulletins (signed order for bank transfer) that the employee gathers per hour by approaching people in the streets. These letters correspond to the following performance scores: A = above 0,60; B= 0,55-0,59; C = 0,50-0,549; D = 0,40-0,49 and E= less than 0,399). Because the intervals were not constant, letters were converted to numbers as follows A = 0,62; B = 0.577; C = 0.525; D = 0.45; E= 0.375. Specifically, we took the mid-point of the interval for B, C and D. For A we took the mid-point of the interval 0.60-0.65 as we had learnt from the organization’s HR manager that performances above .65 were extremely rare. For E, we took the mid-point of the interval 0.035-0.399 as we had learnt that individuals whose performance was lower than 0.35 during the first week were dismissed. Note that the individual performance indicator is only available for people who are still working in the streets (status 1-4), that is, 72 individuals.

General cognitive ability was evaluated by means of the revised version of the Standard Progressive Matrices (Raven, 1998), which is one of the most robust predictors of the supra-ordinate factor “g” (Spearman, 1927). This test consists of 50 problem-series and is independent from language and formal schooling. Each problem consists of 4 to 9 figures (arranged as a square) with a missing piece. Below the problem are 6 to 8 alternative pieces to complete the figure, only one of which is correct. Each set involves a different principle for obtaining the missing piece and

problems are roughly arranged in increasing order of difficulty. The test was proposed with limited passation time (20 min). It was scored using norms for Belgian population.

Trait emotional intelligence was evaluated by the short form of the Trait emotional intelligence questionnaire (TEIQue-SF; Petrides & Furnham, 2006; Petrides, 2009). This measure consists of 30 items scored on a 7-point scale (e.g. Expressing my emotions with words is not a problem for me or I usually find it difficult to regulate my emotions.). The internal consistency of the scale was satisfying ($\alpha = .74$).

RESULTS

Questionnaire's Factorial Structure

As the questionnaire was based on a theoretical model, its conceptual validity was verified using factorial analysis. We sought to examine whether, besides the 10 scores available for each of the competencies, the combination of the 5 subscales linked to the management of one's own emotions and the 5 other subscales (linked to the emotions of others) in two macro-competencies (that is, intrapersonal and interpersonal EC, respectively) was a valid structure. The ten subscales were introduced as target items. Principal axis factoring was selected as the method of extraction (maximum number of iterations was fixed at 25). Because we expected the two factors to be correlated, we selected Oblimin with Kaiser normalization for factor rotation. The number of factors extracted was limited to two in order to determine whether it was reasonable to regroup the items into two factors corresponding to the expected theoretical structure.

Results indicate that the two factors extracted explain 53.53% of the total variance. The KMO index indicated that the factorial solution in two factors was statistically satisfactory (.85). This value indicates that the correlation patterns make it possible to clearly distinguish between the two factors. These are robust, as the factorial saturations in table 1 below show. The utilization dimension is the only one that is subject to moderate saturation in relation to the target factor. Nevertheless, the saturation on the right factor was clearly superior to the secondary saturation on the other factor. All in all, the mean of the saturated main effect is .67; the mean of the secondary saturations is .36. The correlation between the two factors is .47.

Internal consistency

Reliability analysis performed on the 6 samples indicated good internal consistency of the subscales (α from .60 to .83) and a very good consistency of the two factors ($> .84$) and of the total score ($> .88$). For illustration purposes, we present below Cronbach's alpha statistics for one of the samples (the other statistics are available on request). Insofar as the alpha is partially dependent on the sample size, it would have been unrepresentative to present the alphas obtained on the

second (overestimated due to a large sample size) and the fourth (underestimated due its small size) sample. Table 2 therefore presents the alphas obtained on the stratified subscale extracted from sample 2 in order to establish the norms (see next section).

Correlations between subscales, factors scores and total score

Bilateral Pearson's correlations were performed on the 10 subscales, the 2 factors scores and the global score. All correlations are significant ($p < .001$). Results (Table 3) show strong correlations between each subscale and the global score (from .50 to .71). At the intra-personal level, correlations between subscales are moderate to strong (from .34 to .60). At the inter-personal level, correlations within inter-personal scales are moderate to strong (from .44 to .48), except for the utilization scale which shows lower correlations with other scales (.19 to .41).

Means and SD's (Norms)

The norms were established on the basis of a stratified subscale selected among the 4306 initial subjects. The objective of this stratification was to balance gender as well as participants' ages. We also took into account the socio-professional category in order to match as closely as possible the distribution in the general population (INSE norm for the French population in 2010). Owing to the significant differences in gender, Table 2 presents the mean and the standard deviation for each gender separately.

Relationship with demographic variables

We then tested the relationships between the three global EC scores (intrapersonal EC, interpersonal EC and global EC) and the 3 demographic variables: age, sex and socio-professional status. In order to take into account the covariance between the predictors, we performed a multivariate analysis of variance (MANOVA). The measure used was the Pillai's trace.

Gender. MANOVAs refine the mean comparisons (t-tests) reported in Table 2: There was no significant effect of gender on the global EC score ($V = .001$, $F(2.4087) = 2.19$, $p > .05$), or on the intra-personal score, but there was a significant effect on the interpersonal EC score, $F(1.4088) = 3.75$, $p = .05$. Gender differences at the subscale level are reported in table 2.

Age. Simple correlations between EC and age figure in Table 4. In order to run MANOVAs (which require categorical predictors), we created 7 age groups. There was a significant main effect of age on EC, $V = .006$, $F(14.8176) = 1.88$, $p < .05$. Results were respectively $F(7.4088) = 2.40$, $p < .05$ for the intrapersonal score; $F(7.4088) = 2.81$, $p < .05$ for the interpersonal score and; $F(7.4088) = 2.32$, $p < .05$ for the global score. Tuckey post hoc tests revealed that people under 25 scored lower than people between 26 and 50, who scored lower than people above 51 years old.

Professional status. There was a significant main effect of socio-professional category on EC, $V = .008$, $F(12.8176) = 2.90$, $p = .001$ on both intra ($F(6.4088) = 2.40$, $p < .05$) and interpersonal EC scores ($F(6.4088) = 3.89$, $p = .001$). As shown by the Tuckey post hoc test, freelance workers have the highest level of EC (significantly higher than all others except senior managers). Senior managers come next (scoring significantly higher than all the others except skilled workers). Skilled workers, employed, middle managers and unemployed follow in this order, without differing statistically from each other. Workers have significantly lower scores than all other occupational categories.

Convergent validity

Convergent validity was assessed by examining Pearson correlations between PEC and TEIQue-SF scores. As expected and as shown in table 4, PEC and TEIQue-SF scores are significantly correlated. The association with the TEIQue-SF is strong for the PEC global and intrapersonal factor scores, and moderate for the interpersonal factor score. At subscales levels, some interpersonal subscales do not correlate with TEIQue's global score, thereby highlighting significant differences between instruments despite their convergent validity.

Concurrent validity

Criterion validity was assessed by examining Pearson correlations between EC global and factor scores with happiness, subjective health, perceived quality of social relationships, trait positive affect and trait negative affect, hierarchical status and job performance.

As expected, and as shown in table 4, EC is highly associated with happiness. The association is stronger with the intrapersonal score than with the interpersonal score, but both contribute to the correlation. EC is also significantly associated with subjective health (but to a lesser extent), although this association was essentially due to the relation with the intrapersonal EC score. As expected, EC is also highly associated to the quality of social relationships. Both intrapersonal and interpersonal scores contribute to the correlation.

Correlations with positive and negative affectivity also yielded the expected results: EC was a strong predictor of both positive and negative affects. Associations with affective states were logically stronger with intrapersonal EC, but still significant with interpersonal EC. Note that EC (especially intrapersonal EC) was also negatively associated with migraine frequency but we have not reported that here as this is part of another paper (Miliche, Muls, Gregoire, Lane, de Timary & Mikolajczak, submitted).

Finally, EC was also significantly associated with the hierarchical status and job performance of seasonal workers recruiting donations for charity organizations. Both intra-and inter-personal EC participated to the correlation with hierarchical

status (which depends on both experience-perseverance- and performance) but only inter-personal EC was associated with job performance (i.e., the number of donators recruited). Correlations at the subscale level showed that, unsurprisingly, the most predictive emotional competencies were the ability to identify and use others' emotions.

Divergent Validity with general cognitive ability

As expected, neither global EC nor intra or interpersonal EC relate to general cognitive ability (see table 4).

DISCUSSION

This study sought to develop and validate a measure of EC capable of distinctly measuring the five core emotional competences, separately for one's own and others' emotions. The questionnaire encompasses 10 subscales (intrapersonal identification, intrapersonal expression, intrapersonal comprehension, intrapersonal regulation, intrapersonal utilization, interpersonal identification, interpersonal expression, interpersonal comprehension, interpersonal regulation and interpersonal utilization) of 5 items each (with 2 or 3 inverted), grouped into two factors (intrapersonal EC and interpersonal EC) and one global score. This research suggests that the questionnaire has promising psychometric properties. The internal consistency of the 10 subscales is good, especially if we consider the small number of items (5) that compose each subscale. The two global scores (intrapersonal EC and interpersonal EC), as well as the total score also show good internal consistency. Moreover, the factorial analysis performed confirms the validity of the calculated scores, and the relevant subscales all present satisfactory factorial saturation in regard to the theoretically determined factor. At the theoretical level, these results confirm both the link between the intra- and inter-personal dimensions of EC, as well as their relative independence. They support the relevance of assessing both dimensions, separately. The usefulness of distinguishing these two dimensions is illustrated in a recent study on gifted students by Brasseur & Grégoire (in preparation). The use of the PEC permitted to go deeper into previous results obtained by the same team and others (e.g. Zeidner, Shani-Zinovich, Matthews & Roberts, 2005) and, specifically, to show a specificity in the EC profile of gifted students: Compared to controls, they have lower intra-personal EC and higher inter-personal EC (while they have difficulties in identifying, expressing and understanding their emotions, they are particularly good at regulating and using others' emotions). These findings, which nicely corroborate clinical observations, are interesting both theoretically (in showing possible asymmetries in the development of intra- and inter-personal EC) and practically (in suggesting areas of improvement).

As regards the influence of demographic variables on EC, our results replicate previous studies in this field. The positive correlation that we identified between EC

and age is consistent with the results of other studies (for example, Kunzmann, Kupperbusch & Levenson, 2005). Interestingly, the present study suggests that this correlation is particularly due to an improvement in intra-personal competencies, with inter-personal competencies appearing to be proportionally less sensitive to age. Future studies should pursue these findings. As concerns gender, while t-test suggested at first sight a significant difference in global EC in favour of women, MANOVA do not confirm this difference. Thus, EC are not reserved exclusively to women, a result that did not prevent us from observing a significant difference between men and women on several competencies. For instance, women score higher on emotion expression while men score higher on emotion regulation. At the intrapersonal level, these differences counterbalance each other in such a way that gender differences on the total intrapersonal score are not significant. At the interpersonal level, men make better use of the emotions of others than women, but the latter have higher scores than men on all the other dimensions (identifying, understanding, listening, regulating others' emotions), results that give them a slight advantage as regards interpersonal EC. This is consistent with other research findings (e.g. Feingold, 1994) or public observations (e.g. Pease & Pease, 2001), which highlight the tendency for women to develop listening competence, empathy competence and to be more attentive to non verbal signals. Better scores among women as regards expressing their emotions is in line with their social roles, emotional expression being generally thought unwelcome among men ("men do not cry"). This can also explain why women have better scores in all that relates to interpersonal EC as they are socially encouraged to take care of others and to share at an emotional level. Significantly higher scores among men as regards regulating their own emotions is consistent with previous measurements (e.g. better scores in EQi Stress management; Bar-on, Brown, Kirkcaldy, & Thome, 2000) and with the male socialisation of emotions ("men must be strong"). Lastly, the fact that men appear to perform better as regards using the emotions of others is consistent with Kray & Thompson's (2005) results which show that men are more inclined to use the emotions of others in order to influence their decisions.

As far as convergent validity is concerned, the global PEC score was highly correlated with the TEIQue thereby showing evidence of convergent validity with a widely used measure of emotional competence. The intra-personal factor (and subscales) of the PEC correlated more than its inter-personal factor (and subscales) with the TEIQue, which was expected as the TEIQue encompasses more intra- than inter-personal dimensions. Taken together, the pattern of correlations suggests that these instruments cannot be reduced to one another, despite evidence of convergent validity.

As far as concurrent validity is concerned, PEC scores are, as expected, associated with greater happiness, better subjective health, better social relationships, greater positive affectivity and lower negative affectivity (Gallagher & Vella-Brodrick 2008; Lopes et al., 2004; Mikolajczak et al., 2007; Schutte et

al.,2007). In addition, they were also able to predict objective criteria such as hierarchical status and performance in a job requiring high EC. Interestingly, the subscales that were the most predictive of performance (i.e. identification and use of others' emotions) fit well with what a seasonal worker told us after the study "We are not alchemists, we are not here to turn lead into gold, we are gold seekers, we are here to find individuals who want to take action and to help them make the necessary steps." To be good at this, you must be able to quickly identify how the passer-by feels you do not want to loose time with people who are unlikely to give and to convert their emotion in a donation. Consistent with others (e.g. Bracket & Mayer, 2003; Furnham & Petrides, 2003; Mikolajczak et al. 2007), we found no relation between EC and IQ.

Taken together, and although future studies will have to supplement validity analyses (e.g. with 360° measurements or biological measurements), the foregoing results suggest that the tool's psychometric properties are promising. Despite the fact that other measures are advantageous as they are shorter (EIS, Schutte et al., 1998 ; EIS-R, Austin, Saklofske, Huang & McKenney, 2004 ; TEIQUE-SF, Cooper & Petrides, 2010) and can be privileged when the only objective is to obtain a global EC score, the PEC represents added value when the objective is to obtain a detailed profile of emotional competencies for research and/or clinical purposes. In this respect, it offers some interesting possibilities. On a strictly clinical level, by making it possible to better identify an individual's profile, the PEC offers the necessary information to adjust interventions to specific profiles. At the research level, it makes it possible to better identify the processes behind a given outcome. For example, research conducted by Miliche et al. (submitted) on migraine patients has found that the protective effect of EC vis-à-vis crisis frequency does not involve all the EC; only some of them are protective. These results are interesting as they suggest that intervention protocols must focus on these competencies. The PEC also offers interesting possibilities in the management field, making it possible to first highlight the EC that are most necessary for a specific task/job and then adapt the selection and training processes accordingly. In this study, the PEC demonstrates that only the interpersonal EC level, and more specifically, the ability to identify and use others' emotions, influences the amount of donations received by associations' fund raisers. The organization has therefore concrete avenues that can be used to improve the selection and performance of its fund raisers. Results like these constitute a good example of what the PEC is made for and of the perspectives it offers. We hope that future studies will soon confirm its utility and strengthen its validity.

Acknowledgements

We would like to thank the France 2 broadcasting group as well as Ilios Kotsou and Stéphanie Miliche for their assistance with data collection.

Tables

Table 1
Factorial saturation (oblimin) of the 10 subscales of the PEC

Subscales (n= 4307)		Factor	
		Factor 1	Factor 2
Intrapersonal CE	Identification	.79	.30
	Expression	.76	.45
	Comprehension	.84	.33
	Regulation	.67	.35
	Utilization	.57	.36
Interpersonal CE	Identification	.40	.76
	Expression	.30	.73
	Comprehension	.49	.75
	Regulation	.43	.80
	Utilization	.22	.54

Table 2

Means, standard deviations and internal consistencies of the PEC subscales and factors for men and woman

		Male (n= 404)		Female (n = 405)		α	Gender differences
Subscales		Mean	SD	Mean	SD		t-test significance
Intrapersonal CE	Identification	3.58	.80	3.67	.75	.72	<i>P=.128</i>
	Expression	2.93	.88	3.14	.86	.73	<i>p=.001</i>
	Comprehension	3.26	.87	3.29	.89	.79	<i>P=.645</i>
	Regulation	3.01	.92	2.78	.84	.78	<i>P=.000</i>
	Utilization	3.62	.75	3.77	.81	.79	<i>P=.004</i>
Interpersonal CE	Identification	3.46	.82	3.65	.77	.83	<i>P=.001</i>
	Expression	3.58	.83	3.93	.68	.73	<i>P=.000</i>
	Comprehension	3.51	.72	3.71	.66	.77	<i>P=.000</i>
	Regulation	3.27	.75	3.42	.67	.79	<i>p=.002</i>
	Utilization	3.07	.84	2.87	.83	.81	<i>p=.001</i>
Factors scores	Intrapersonal CE	3.28	.62	3.33	.62	.90	<i>P=.255</i>
	Interpersonal CE	3.38	.58	3.52	.51	.90	<i>p=.000</i>
Global score	CE Global score	3.33	.54	3.42	.49	.93	<i>P=.008</i>

Table 3 :

Correlations between PEC subscales, factor score and total score (n= 909)

		Intrapersonal EC						Interpersonal EC					
		Ident.	Exp.	Com.	Reg.	Uti.	Factor score	Ident.	Exp.	Com.	Reg.	Uti.	Factor score
Intrapersonal CE	Ident.	1	.50**	.60**	.34**	.33**	.75**	.29**	.34**	.29**	.22**	.27**	.40**
	Exp.	.50**	1	.50**	.42**	.41**	.78**	.21**	.28**	.24**	.20**	.24**	.34**
	Com.	.60**	.50**	1	.46**	.34**	.79**	.26**	.42**	.36**	.27**	.36**	.46**
	Reg.	.34**	.42**	.46**	1	.36**	.71**	.26**	.38**	.28**	.40**	.34**	.48**
	Uti.	.33**	.41**	.34**	.36**	1	.61**	.16**	.20**	.15**	.27**	.25**	.29**
	Factor score	.75**	.78**	.79**	.71**	.61**	1	.33**	.45**	.36**	.38**	.40**	.54**
Interpersonal CE	Ident.	.29**	.34**	.29**	.22**	.27**	.40**	1	.43**	.58**	.46**	.27**	.76**
	Exp.	.21**	.28**	.24**	.20**	.24**	.34**	.43**	1	.47**	.54**	.19**	.72**
	Com.	.26**	.42**	.36**	.27**	.36**	.46**	.58**	.47**	1	.44**	.23**	.74**
	Reg.	.26**	.38**	.28**	.40**	.34**	.48**	.46**	.54**	.44**	1	.41**	.78**
	Uti.	.16**	.20**	.15**	.27**	.25**	.29**	.27**	.19**	.23**	.41**	1	.60**
	Factor score	.33**	.45**	.36**	.38**	.40**	.54**	.76**	.72**	.74**	.78**	.60**	1
CE	Global score	.63**	.71**	.67**	.63**	.61**	.89**	.65**	.60**	.67**	.71**	.50**	.86**

Note. PEC = Profile of Emotional Competence. EC = Emotional Competence Ident.: Identification. Exp.: Expression. Comp: Comprehension. Reg.: Regulation. Uti.: Utilization * $p < .05$ ** $p < .001$

Table 4

Correlations of the PEC subscales and factors with age and indicators of convergent, divergent and concurrent validity

	Sample size	Intrapersonal EC						Interpersonal EC						Global score
		Ident.	Exp.	Com.	Reg.	Ut.	Factor score	Ident.	Exp.	Com.	Reg.	Ut.	Factor score	
Age	4307	.15**	.12**	.18**	.13**	.01	.17**	Demographics						.12**
Cognitive ability	49	.03	.09	.07	.06	.16	.11	Discriminant validity						.23
TEIQue-SF		.60**	.60**	.60**	.54**	.37*	.78**	Convergent validity						.77**
Criterion validity														
Happiness	4307	.25**	.33**	.30**	.46**	.28**	.44**	.14**	.11**	.19**	.24**	.19**	.24**	.40**
Subjective health	4201	.12**	.10**	.14**	.20**	.10**	.18**	.04**	.03**	.04**	.08**	.08**	.08**	.15**
Quality of social rel.	4196	.31**	.41**	.33**	.28**	.28**	.47**	.22**	.22**	.28**	.33**	.25**	.36**	.48**
Positive affectivity	429	.31**	.36**	.38**	.53**	.20**	.51**	.19**	.17**	.25**	.26**	.19**	.29**	.46**
Joy	429	.29**	.31**	.34**	.33**	.44**	.48**	.44**	.18**	.18**	.24**	.26**	.29**	.39**
Relaxation	429	.22**	.26**	.31**	.37**	.54**	.46**	.39**	.15**	.14**	.21**	.22**	.23**	.44**
Negative affectivity	429	-.31**	-.38**	-.37**	-.53**	-.07	-.49**	-.14**	-.17**	-.25**	-.20**	-.11**	-.23**	-.41**
Anger	429	-.17	-.26**	-.22**	-.38**	.01	-.31**	-.12**	-.19**	-.21**	-.19**	-.02	-.19**	-.27**
Fear	429	-.21**	-.28**	-.39**	-.52**	-.13**	-.45**	-.09	-.08	-.18**	-.19**	-.11*	-.17**	-.36**
Sadness	429	-.30**	-.32**	-.35**	-.51**	-.09	-.46**	-.10**	-.11*	-.21**	-.16**	-.13**	-.19**	-.37**
Guilt	429	-.27**	-.28**	-.29**	-.36**	-.01	-.36**	-.08	-.11*	-.15**	-.14**	-.14**	-.17**	-.30**
Disgust	429	-.18**	-.27**	-.21**	-.24**	-.04	-.28**	-.14**	-.14**	-.19**	-.11**	-.02	-.16**	-.25**
Frustration	429	-.28**	-.33**	-.26**	-.40**	-.04	-.39**	-.12*	-.14**	-.21**	-.13**	-.87	-.19**	-.33**
Hierarchical status	86	.38**	.06	.37**	.21*	.35**	.43**	.20*	.02	.10	.15	.40**	.27*	.46**
Job performance	72	.15	-.04	.23*	-.02	.06	0.09	.29*	.11	.07	-.01	.28*	.19*	.22*

Note. PEC = Profile of Emotional Competence. Ident.: Identification. Exp.: Expression. Comp: Comprehension. Reg.: Regulation. Ut.: Utilization. TEIQue-SF=Trait emotional intelligence questionnaire short form. * $p < .05$ ** $p < .00$

DISCUSSION GENERALE

Discussion générale

La discussion présentée ci-dessous retrace le parcours effectué dans le cadre de cette thèse. Une première partie reprendra quelques éléments du parcours théorique utiles pour comprendre les résultats des recherches menées et resituer dans quelles perspectives elles ont été réalisées.

La seconde partie de cette discussion présentera les principaux résultats issus des différentes études, en les structurant autour du schéma proposé lors de la conclusion de la partie. Pour rappel, ce schéma met en perspective les différentes connaissances (ou absence de connaissance) concernant la thématique qui nous occupent et fait émerger plusieurs questions qui y sont rattachées. Ceci nous permettra de mettre en évidence les réponses apportées par nos travaux quant aux deux questions transversales posées dans cette recherche :

1) les JHP présentent-ils des spécificités au niveau émotionnel, plus particulièrement, au niveau des compétences émotionnelles ?

2) Les compétences émotionnelles, jouant un rôle de modérateur, sont-elles en lien avec la réussite et l'intégration scolaire (et donc sociale) au sein de cette population ?

Dans cette partie, les limites des études réalisées seront également présentées et plusieurs questions en suspens et perspectives de recherches futures seront également évoquées.

La troisième partie présentera les différentes implications cliniques des recherches réalisées.

Parcours théorique et cadre de la recherche

Le haut potentiel est un concept multidimensionnel et complexe. Les différents éléments théoriques présentés au chapitre 1 permettent de prendre conscience de la diversité existante des profils au sein de cette population (e.g. Grégoire, 2009a). Ils rendent également compte de l'impossibilité d'envisager cette population comme homogène, ou de pouvoir en dresser un portrait type (Peirera-Fradin, 2005, 2006).

Ces constats nous ont amenée à définir plus précisément la population concernée par les différentes études menées dans notre thèse : des jeunes présentant des hautes habiletés intellectuelles (au sens commun du terme), mesurées par le biais d'une échelle d'intelligence, leur profil pouvant être homogène ou hétérogène. Ces jeunes peuvent par ailleurs présenter, ou non, des difficultés scolaires et/ou socio-affectives. Il est aussi utile d'ajouter que l'ensemble des jeunes participant aux études ont fait appel, au cours de leur vie, au service d'un psychologue puisqu'ils ont tous été préalablement identifiés. Ceci ne signifie pas que tous ces jeunes

présentent (ou ont présenté) des difficultés importantes. Cependant, cette démarche, qui n'est pas neutre, témoigne du fait que des questions relatives à leur spécificité de fonctionnement se sont posées pour l'ensemble d'entre eux à un moment de leur parcours. De ce fait, les résultats de nos études doivent être entendus comme représentatifs d'une population de jeunes à haut potentiel intellectuel « consultants » et non de l'ensemble de cette population.

Les modèles actuels du haut potentiel (Gagné, 2009 ; Heller, Perleth & Lim, 2005) insistent sur la nécessité de resituer celui-ci dans une perspective développementale. En effet pour comprendre comment les habiletés s'actualisent en performance, il est nécessaire de tenir compte des dispositions personnelles et environnementales, qui soutiendront ou au contraire compliqueront voire entraveront ce processus. Les différentes recherches menées dans le cadre de cette thèse s'inscrivent dans ce référent théorique. D'une part, elles participent à la compréhension de ce processus en cherchant à mieux saisir l'influence des compétences émotionnelles (dispositions personnelles) sur l'actualisation des performances scolaires. De plus, toujours dans cette perspective, elles examinent le fonctionnement de ces jeunes au niveau des compétences émotionnelles et tente de mieux percevoir comment les spécificités intellectuelles et les compétences émotionnelles s'influencent mutuellement.

En ce sens, les différents éléments théoriques présentés au second chapitre sur les liens entre les émotions et les processus cognitifs seront utiles pour interpréter les résultats de ces études. En effet, les émotions influencent notre créativité (Zenasni & Lubart, 2011), nos raisonnements, notre mémoire, notre attention, et dès lors également nos apprentissages (Govaerts, 2006 ; Luminet, 2002).

Au cours de ce second chapitre, nous avons également défini la notion de compétences émotionnelles et développé le modèle de Mikolajczak et al. (2009) qui est le second référent théorique sous-tendant nos travaux de recherche. Au sein de ce modèle, les compétences émotionnelles sont définies comme « la manière dont les personnes traitent l'information de nature affective, qu'elles soient de nature intra et interpersonnelle » et « rendent compte de la façon dont un individu identifie, exprime, comprend, régule et utilise ses propres émotions et celles d'autrui » (Petrides & Furnham, 2003 ; Mayer & Salovey, 1997, Saarni, 1990). Ce modèle permet de considérer les compétences comme composées de 3 niveaux distincts : les connaissances, les habiletés et les traits, qui ne sont que relativement corrélés. Au sein des différentes études, nous nous sommes intéressée au niveau des traits, qui rendent compte de la tendance naturelle d'une personne à réagir en situation émotionnelle.

Enfin, au sein de ce chapitre, nous avons vu comment les compétences émotionnelles protègent des effets délétères des émotions et des biais cognitifs survenant en situation émotionnelle (e.g. Mikolajczak et al., 2009). Ce chapitre met également en évidence comment les CE, dans un rôle modérateur ou sous la forme

d'un catalyseur, influencent la réussite scolaire au sein de la population générale (e.g. Guiver, 2012).

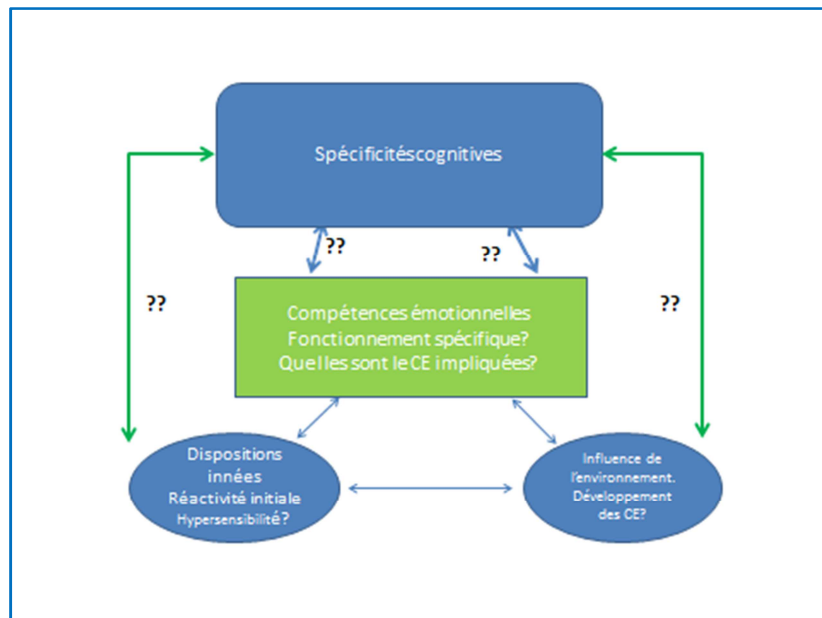
Le dernier chapitre de la partie théorique a envisagé la littérature concernant le fonctionnement des compétences émotionnelles et ses liens avec la réussite scolaire chez les JHP. Les rares études sur le sujet y ont été analysées. Cette analyse a permis de mettre en évidence certaines limites méthodologiques et questions en suspens. De plus, les conclusions des études offrent des résultats contrastés, ne permettant pas de poser de conclusions claires ni au niveau des compétences émotionnelles, ni au niveau de leurs liens avec la réussite scolaire. Au sein de ce chapitre, nous avons également présenté les résultats d'un travail réalisé pour la publication d'un chapitre au sein du Traité de régulation émotionnelle (Mikolajczak & Deseilles, 2012) présentant des hypothèses sur les spécificités du fonctionnement des JHP au niveau de la régulation émotionnelle.

Synthèse et discussion des principaux résultats

Au terme de la partie théorique, l'état des connaissances sur les questions qui nous occupent nous avait permis de faire émerger une série de questions ou d'hypothèses jusqu'alors sans réponse. Nous avons formalisé celles-ci sous la forme d'un schéma que nous reprenons ci-dessous.

Figure 1

Schématisation des questions de recherches à l'issue de la partie théorique

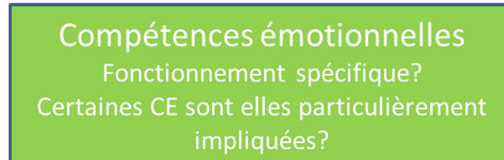


Au travers de celui-ci, nous pouvons visualiser combien cette thématique était encore un champ inexploré au départ de nos recherches. En effet, de multiples questions subsistaient, que ce soit au niveau du fonctionnement des compétences émotionnelles au sein de cette population, des éléments innés ou issus de l'environnement qui pouvaient influencer celles-ci, ou encore des spécificités cognitives sur le traitement des informations de nature émotionnelle (via les compétences émotionnelles). Dans cette discussion nous vous proposons de reprendre tour à tour les différents éléments de ce schéma, d'y raccrocher les différents résultats de recherche qui y sont afférents et pointer les questions restant en suspens à l'issue de ce travail. Ceci nous permettra de répondre au premier objectif de cette recherche :

**Explorer le fonctionnement émotionnel des jeunes à haut(s)
potentiel(s) et, plus spécifiquement, évaluer s'ils présentent des
spécificités au niveau des compétences émotionnelles.**

Les compétences émotionnelles

Commençons par le point central de nos travaux, celui des compétences émotionnelles.



Deux études (chapitre 1 et 2 de la partie empirique) étudiaient particulièrement les questions posées à ce niveau à la fin de la partie théorique. Elles offrent des résultats intéressants, permettant à la fois de donner sens aux différents propos cliniques et de nuancer ceux-ci.

Lors de la première étude, utilisant le TEIQue, outil évaluant l'IE-trait, les résultats n'ont mis en évidence aucune différence entre la population des JHP et la population contrôle, quels que soient l'âge ou le sexe. Ils pointaient cependant une spécificité développementale chez les JHP. Ceux-ci avaient tendance à développer avec l'âge, un meilleur niveau de compétences de régulation émotionnelle, d'adaptabilité, et d'empathie, alors que ces compétences restaient stables (au niveau de l'empathie) ou diminuaient (régulation émotionnelle et adaptabilité) chez les sujets contrôles. Pour ces trois compétences, on note donc un développement chez les JHP. Les résultats mettant en évidence chez les JHP plus jeunes (11-14 ans) une

tendance à présenter de moins bons scores que les sujets tout-venant (les différences restant toutefois non significative).

La seconde étude, utilisant le PCE, a permis quant à elle de pointer plusieurs spécificités de fonctionnement chez les JHP issus d'une population consultante. Globalement, ceux-ci auraient en effet tendance à présenter de moins bonnes CE au niveau intrapersonnel et de meilleures CE au niveau interpersonnel, ces scores étant additionnés pour obtenir un score total, on ne note, globalement, plus de différence.

Les résultats de ces deux études, apparemment contradictoires, pourraient être expliqués en partie par différents éléments que nous avons plus largement évoqués au sein de la discussion du chapitre 2. Pour rappel, ces différences sont probablement liées à l'outil utilisé (le PCE distinguant les compétences intra et interpersonnelles et mesurant des compétences en partie différentes du TEIQue) et à la constitution de l'échantillon (contrôlant mieux le nombre de jeunes en échec lors de la seconde étude).

Les bonnes qualités psychométriques du PCE (présenté au chapitre 5) au niveau de sa fiabilité et de sa validité, nous engagent à envisager les résultats de la seconde étude comme pouvant mieux traduire la réalité du fonctionnement de notre population cible au niveau des compétences émotionnelles. En effet, cet outil est plus cohérent avec le modèle théorique des compétences émotionnelles sous-tendant nos recherches, permettant à la fois d'investiguer celles-ci de façon distincte au niveau intra et interpersonnel et donnant un profil plus précis du fonctionnement des JHP au niveau des 5 compétences de base (pour soi et pour autrui). De plus, l'échantillon recruté pour la seconde étude est non seulement plus grand mais surtout contrôle mieux le nombre de jeunes en échec au sein des deux populations. Dès lors, il rend les résultats entre les deux populations plus comparables, compte-tenu du lien entre le niveau de CE et la réussite scolaire.

En ce qui concerne le score total, aucune des deux études ne met en évidence de différence entre les deux populations. L'abord des compétences émotionnelles dans cette population n'est donc pas à envisager dans un paradigme binaire en termes de meilleures ou de moins bonnes CE car la réalité est assez logiquement plus complexe. De plus, comme évoqué tout au long de ce manuscrit, le but de nos recherches n'est pas de tirer des conclusions en globalisant les CE mais bien en étudiant celles-ci dans un fonctionnement différencié. En ce sens, les résultats mis en évidence permettent de pointer des spécificités de fonctionnement au niveau des CE dans une population de JHP consultants. Ces dernières permettent, dès lors, de dégager des pistes cliniques de compréhension et d'accompagnement de ces jeunes. Nous les reprenons ci-dessous et tentons d'y apporter des hypothèses explicatives.

Nos études mettent en évidence une tendance, chez les JHP, à **moins comprendre leurs propres émotions**. Ce résultat nous paraît particulièrement intéressant. En effet, grâce à l'outil développé au chapitre 5, nos travaux pointent pour la première fois le rôle de la compétence de compréhension dans les difficultés

émotionnelles de ces jeunes. Ce résultat est contre intuitif. En effet, à priori, les compétences cognitives dont disposent les JHP, les équipent, plus que d'autres, d'outils efficaces pour comprendre les causes et les conséquences de leur état émotionnel. Plusieurs pistes explicatives peuvent dès lors être proposées.

Comprendre ses émotions repose sur deux principes : accueillir et identifier l'émotion ressentie et identifier le besoin (au sens psychologique du terme) sous-jacent à cette émotion (Kotsou, 2009). Dans le cas des JHP, plusieurs hypothèses peuvent être avancées pour expliquer une difficulté de mener à bien ce processus.

La première repose sur le fait que, pour comprendre ses émotions, il est nécessaire de les accueillir et de les identifier. Or, même s'il convient de les envisager avec prudence en raison de la faible fiabilité de cette dimension au sein de l'échantillon contrôle, nos résultats ont pu mettre en évidence une tendance à moins bien identifier ses propres émotions chez les JHP. En regard de la littérature, deux spécificités de fonctionnement, en lien plus ou moins direct avec leurs habiletés intellectuelles, peuvent éclairer la nature de cette difficulté et permettent de générer des hypothèses cliniques.

- La première, de nature défensive, spécifierait l'accueil des émotions au sein de cette population en raison de leur profil intellectuel. En effet, dès l'enfance, de par leurs capacités cognitives, les JHP vont être amenés à assimiler une série d'informations (par exemple sur la mort, les risques de la maladie, le réchauffement climatique, etc.) qu'ils pourront comprendre sur le plan cognitif mais qu'ils ne seront pas encore capables d'intégrer d'un point de vue affectif et psychique, faute d'avoir le recul et l'expérience de vie nécessaires. C'est ce que décrit Terrassier (1979) au travers du phénomène de dyssynchronie. Dans le même ordre d'idée, ils peuvent prendre conscience très tôt que la facilité avec laquelle ils comprennent les nombres ou la lecture ne s'appliquera pas forcément lorsqu'il s'agira de comprendre les réactions émotionnelles de la tristesse ou de la joie, ces dernières ne répondant pas du tout à la même logique. Dès lors, spécialement s'ils ne bénéficient pas d'un environnement qui va les aider à comprendre la nature différente de ces 2 processus (qui pourrait selon Vaivre-Douret (2004) accroître ou même générer parfois la dyssynchronie), il est possible qu'ils soient plus sujets à développer des mécanismes de défense. Ils investiraient alors davantage les mécanismes de rationalisation, d'intellectualisation, de contrôle et en mettant à distance tous les informations de nature émotionnelle, et accueilleraient dès lors plus difficilement leurs propres émotions (qu'elles soient positives ou négatives) de peur de ne pas pouvoir les maîtriser.
- La seconde est liée au fonctionnement cognitif. Ces jeunes disposent en effet d'un traitement rapide de l'information (Duyme, 1995 ; Grubar, 1997 ; Vaivre-Douret, 2012), une sorte de machine surpuissante qu'ils maîtrisent parfois difficilement eux-mêmes. Au niveau métacognitif, par exemple, Van Meereaghe (2007), explique qu'il est parfois compliqué pour eux d'explicitier les étapes de leur raisonnement tant il est rapide. De la même

manière, on pourrait imaginer qu'en situation émotionnelle, leur cerveau s'empare rapidement des signaux et les soumette d'emblée à un traitement de l'information intellectualisé, dans un mode résolution de problème, ne laissant alors pas de temps à la mise en place de l'identification de l'émotion. Pour imaginer ce processus, on pourrait se représenter qu'ils ont déjà réagi avant même d'avoir pris conscience qu'ils ont ressenti la peur. Si ce fonctionnement peut être utile, en situation d'urgence par exemple, on imagine qu'il peut aussi amener la personne à passer complètement à côté de l'information émotionnelle pour des situations moins extrêmes.

Il est probable, par ailleurs, que ces deux sources, l'une secondaire à leur profil intellectuel et de nature plus défensive et l'autre cognitive, influencent chacune ce processus séparément ou soient en interaction.

La seconde composante du processus de compréhension des émotions consiste à identifier le besoin sous-jacent, à l'origine de la nature et de l'intensité de la réaction émotionnelle. A ce niveau encore, la rapidité et la puissance des processus cognitifs que nous venons d'évoquer, peuvent éclairer les difficultés rencontrées. En effet, si les JHP traitent l'épisode émotionnel comme une information rationnelle et s'efforcent à lui appliquer un raisonnement logique, si pertinent soit-il, mais sans relier celui-ci aux besoins sous-jacents l'ayant déclenché, ils ne pourront comprendre réellement ni leur ressenti, ni leurs réactions. Dès lors, ils se retrouveront vite dans une situation d'incompréhension totale de leur fonctionnement.

Notons aussi qu'à contrario, lorsque les JHP associent effectivement les deux paramètres (analyses de causes et conséquences des émotions et identification du besoin déclencheur), leurs compétences cognitives deviennent alors des alliées leur permettant de développer magnifiquement cette compétence, ce qui peut dès lors constituer un levier intéressant en thérapie par exemple.

Ces hypothèses, si elles font sens cliniquement, demanderaient toutefois à être validées scientifiquement. Il est, en ce sens, regrettable que ces résultats aient été mis en évidence tardivement dans le processus de cette thèse car nous aurions volontiers mis en place une méthodologie permettant leur validation. Ils constituent dès lors des perspectives intéressantes pour de futures recherches.

Pointer le rôle joué par le processus de compréhension et d'identification des émotions nous paraît également porteur pour deux autres raisons. D'une part, ils permettent de donner un sens clinique aux propos fréquemment tenus quant aux difficultés émotionnelles présentes au sein de cette population. D'autre part, ils nuancent et éclairent ceux-ci. En effet, dans la littérature clinique, le focus est largement placé sur la difficulté des JHP à réguler leurs émotions, or nos résultats montrent que leurs difficultés majeures pourraient se situer à un autre niveau, ce qui pourrait permettre à l'avenir de rendre plus efficace l'accompagnement de ces jeunes.

Les résultats des deux études mettent également en évidence un développement accru des compétences interpersonnelles au cours de l'adolescence chez les JHP. Ce développement semble particulièrement accentué chez les filles (au vu de l'effet d'interaction du sexe) mais est également marginalement significatif pour l'ensemble des jeunes à haut potentiel. Ils semblent soutenir l'hypothèse suivante : les jeunes à haut potentiel, ayant des références et un développement cognitif en décalage avec leurs pairs, sont probablement plus que d'autres, amenés à développer des compétences interpersonnelles s'ils veulent maintenir des relations sociales satisfaisantes. Or, ces relations sont cruciales à l'adolescence car elles jouent un rôle fondamental dans la construction identitaire (Mallet, 1997). Selon Chan (2005), les CE auraient dès lors un rôle protecteur pour cette population, leur permettant de mettre en place des stratégies de coping plus efficaces pour s'intégrer s'ils se perçoivent comme « différents » des autres jeunes.

Nos résultats mettent également en évidence des compétences de régulation et d'utilisation des émotions d'autrui plus développées au sein de l'échantillon à haut potentiel de plus de 15 ans. Ces résultats rejoignent les résultats évoqués ci-dessus et confirment les propos tenus par différents chercheurs (e.g. Freeman ou Coleman & Cross) qui mettent en évidence l'attention permanente des jeunes à haut potentiel sur le comportement d'autrui dans le désir de s'adapter à leurs attentes. Ils pointent également les mécanismes de manipulation que ces jeunes réalisent à des fins défensives. Dès lors, ces résultats relativisent l'image clinique du jeune à haut potentiel démuné sur le plan des relations interpersonnelles. Ils mériteraient cependant eux-aussi de multiples investigations afin de mieux comprendre les processus à l'œuvre dans ce développement.

Le cas particulier des filles

Au sein de la seconde étude, les résultats mettent en évidence le statut particulier des filles à haut potentiel, laissant penser que celles-ci auraient une fragilité particulière au niveau des CE. Elles sembleraient également, à la lumière des effets d'interactions mis en évidence, présenter un développement distinct des garçons au niveau émotionnel. Nous n'avons pu, dans le cadre de cette thèse, approfondir cette question, notamment en regard de la taille de notre échantillon de filles au sein des différentes études, qui est peu étendu. De même, les différents résultats ne permettent pas d'expliquer pourquoi nous n'avons pas retrouvé ces différences entre les filles et les garçons HP lors de la première étude. Même si certaines réponses peuvent être apportées en raison de la différence d'outil, ou de recrutement, cette question mériterait d'être approfondie et constitue dès lors une limite des travaux présentés dans le cadre de nos recherches.

L'influence du profil intellectuel

Les analyses effectuées en fonction du type de profil : homogène entre les sphères verbales et non verbales ou présentant une différence significative entre ces

deux sphères, ne mettent pas en évidence de différences de fonctionnement au niveau des compétences émotionnelles entre ces deux groupes. De même, les analyses de régression introduisant le quotient intellectuel ou les résultats au niveau du raisonnement verbal ou du raisonnement perceptif comme des variables continues ne sont pas significatives. Dès lors, ces analyses écartent l'hypothèse explicative d'une influence de ces variables sur les résultats obtenus. Ces résultats sont surprenants en regard de la littérature clinique et mériteraient d'être approfondis dans de futures recherches.

En résumé, les recherches menées, même si certains résultats doivent être considérés avec prudence en regard des limites méthodologiques évoquées, amènent les éléments de réponses suivants quant au fonctionnement des CE chez JHP.

- Les jeunes à haut potentiel intellectuel issus d'une population consultante semblent présenter un fonctionnement particulier au niveau des CE.
- Ce fonctionnement semble impliquer les compétences d'identification, d'expression et de compréhension des émotions.
- Ce fonctionnement ne semble pas influencé par la nature du profil intellectuel (homogène/hétérogène) des jeunes à haut potentiel
- Les JHP développent avec l'âge des compétences interpersonnelles au niveau de la régulation et de l'utilisation d'autrui.

Les études laissent également des questions sans réponse et/ou ouvrent des pistes pour de futures recherches :

- Le fonctionnement des CE semble différer en fonction du sexe, en défaveur des filles mais des études similaires utilisant un échantillon de filles plus important seraient à réaliser pour confirmer ces résultats.
- L'outil utilisé nécessitant des adaptations pour une population plus jeune, les résultats ne peuvent être considérés comme valides que chez les adolescents de plus de 15 ans. Il serait utile d'investiguer si le profil est similaire chez les plus jeunes.
- Les résultats impliquent certaines compétences en particulier mais des investigations plus approfondies seraient nécessaires afin de mieux comprendre quels mécanismes sous-jacents qui conduisent à ces résultats. Ce, afin de valider les hypothèses explicatives avancées, basées sur les influences sur le fonctionnement cognitif (par exemple les hypothèses émises au niveau de la compréhension des émotions).

- Des études pourraient également être menées afin d'identifier les paramètres à l'origine de la variabilité des résultats au sein de la population, la piste du profil cognitif semblant pouvoir être écartée.

Les dispositions innées

Une seconde question posée à l'origine de ce travail concernait les **dispositions innées**.



Au sein de la partie théorique, nous avons mis en évidence que le fonctionnement et le développement des compétences émotionnelles sont influencés par une série de traits innés comme certains facteurs génétiques (Mikolajczak, 2009). A l'issue de la partie théorique, nous proposons de rattacher à cette influence, la question de l'intensité affective (proche des concepts d'hypersensibilité ou d'hyperstimulabilité), décrite dans la littérature clinique comme fréquemment associée au haut potentiel (ex : Siaud-Facchin, 2002) et mise en évidence au sein de certaines études (ex : Piechowski & Colangelo, 1984, Schiever, 1985, Miller et al., 1994). Nous souhaitons mieux appréhender cette question au vu de l'influence de l'intensité des émotions sur les compétences émotionnelles, plus particulièrement sur la compétence de régulation. En effet, plus une émotion est intense, plus elle nécessite de mobiliser de l'énergie pour pouvoir être régulée. Dès lors, si les JHP présentent des spécificités au niveau de la réactivité émotionnelle initiale et/ou au niveau de l'intensité affective, il est nécessaire d'interpréter les résultats obtenus dans les études exploratoires en regard de celle-ci.

Dans l'introduction du chapitre 3, nous approfondissons quelque peu les différents concepts évoqués (réactivité émotionnelle, intensité affective, hypersensibilité) et en distinguons différents paramètres. La réactivité émotionnelle se définit comme la réaction initiale de l'individu face à une situation potentiellement émotionnelle (Mikolajczak, 2012). Ce niveau est variable d'une personne à l'autre (Etkin & Wager, 2008) et est en partie déterminé génétiquement (Mufano, Brown & Hariri, 2008). Les concepts d'intensité affective ou encore la

notion d'hyperstimulabilité sont, quant à eux, la résultante, au niveau du ressenti et des manifestations comportementales, de processus à la fois issus de la réactivité émotionnelle et de paramètres de nature plus cognitive. C'est pourquoi Sonnemans et Frijda (1984) proposent d'envisager l'intensité affective subjective comme un concept multidimensionnel composé de différentes variables indépendantes les unes des autres. Ils en distinguent 5 : les réactions physiologiques perçues, la durée de l'émotion et le délai de son apparition, les tendances à l'action produite par l'émotion, le souvenir laissé par l'émotion et le fait de revivre celui-ci une fois l'événement passé, les changements de croyance à long terme provoqués par cette émotion. Pour eux, ces paramètres, subjectifs, sont encore à distinguer des mesures objectives telles que les mesures physiologiques, qui ne sont d'ailleurs pas toujours en correspondance avec l'intensité perçue de l'émotion (Frijda, 1986).

Dès lors, il nous semble nécessaire, au sein de nos analyses et pistes explicatives, de distinguer la réactivité émotionnelle initiale de l'intensité affective subjective. Même si elle n'est pas totalement innée, la réactivité émotionnelle nous semble pouvoir être rattachée aux dispositions innées qui vont influencer les compétences émotionnelles. L'intensité affective subjective par contre, au vu des différentes dimensions cognitives qui la composent nous semble d'une autre nature. Elle va, elle aussi, influencer les compétences émotionnelles mais pourra aussi être influencée par celles-ci. Dès lors, elle pourrait au sein du schéma initial, faire partie du processus qui unit les spécificités cognitives de cette population aux compétences émotionnelles. Nous reviendrons sur ce point plus loin dans cette discussion.

Au niveau de la réactivité émotionnelle, les résultats obtenus à l'aide de l'étude expérimentale présentée au chapitre 3 amènent quelques éléments de réponse. Au sein de cette étude, en utilisant des mesures physiologiques, ils ne mettent en évidence aucune différence de réactivité émotionnelle entre les JHP et les jeunes de l'échantillon contrôle. Dès lors, au niveau de la réactivité émotionnelle (objective), mesurée ici par les différents paramètres physiologiques, il semble qu'on puisse écarter l'hypothèse d'un fonctionnement significativement différent au sein de cette population. Ces résultats, même s'ils sont intéressants, sont toutefois à considérer avec prudence en regard de plusieurs limites de cette étude. En effet, d'une part nous mentionnons, en conclusion du chapitre 3, la nécessité de confirmer ces analyses en réalisant à nouveau celles-ci sur des temps identiques (temps émotion/temps de régulation) au travers des différents extraits, ce qui pourrait modifier les résultats et les rendrait plus fiables au niveau méthodologique. Toutefois, le fait que les analyses réalisées au niveau des scores maximum et au niveau des écarts-types obtenus ne mettent, elles non plus, aucune différence significative en évidence entre les deux populations laisse à penser qu'elles apporteraient le même type de réponse à notre question de recherche. D'autre part, notre expérience utilise une procédure en laboratoire, elle ne permet donc pas d'affirmer que nos résultats puissent être étendus à la totalité des situations émotionnelles (en particulier aux situations relationnelles).

L'étude réalisée interroge également les jeunes sur leur ressenti à l'issue du visionnage des séquences de films. A ce niveau également, les résultats ne montrent aucune différence significative entre les deux populations. Ce résultat nous conduit donc, en situation non relationnelle, à nuancer les propos tenus au niveau de la réactivité émotionnelle (ressentie) des JHP. Toutefois, à nouveau, ces résultats sont à considérer avec prudence. En effet, nous mentionnons en discussion du chapitre 3, le fait que les JHP (en particulier) aient pu interpréter au sens littéral la consigne donnée pour répondre à cette question. Dès lors, de futures recherches utilisant des instruments tels que le DES (Izard, 1974; Phillipot, 2003), présentant une consigne plus explicite à ce niveau, et strictement centrés sur la mesure de l'intensité durant le visionnage de l'extrait seraient nécessaires pour confirmer ces résultats. Toutefois, les résultats obtenus mettent en évidence, au sein des deux populations, un ressenti significativement plus important pour l'émotion cible suscitée par l'extrait que pour les autres émotions (à l'exception du calme). Ces résultats laissent penser que les sujets ont donc répondu à la question concernant leur état (juste après avoir vu l'extrait) en tenant compte de l'émotion suscitée par celui-ci. Prenant les précautions nécessaires quant à leur interprétation, ils amènent donc un élément de réponse intéressant permettant de nuancer le stéréotype du JHP réagissant « par nature » plus intensément à toute stimulation émotionnelle.

Au niveau des dispositions innées, aucune recherche au niveau de la littérature, ne permet à ce jour de mettre en évidence qu'il existerait au niveau génétique, des particularités propres à cette population. Par contre, tout comme dans la population générale, il existe vraisemblablement une variabilité de profils. Dans le même sens, notre étude met également en évidence, même s'il convient de considérer les résultats avec prudence, que les réactions physiologiques lors d'émotions induites en laboratoire ne sont pas significativement différentes de celles de la population tout-venant, il en va de même au niveau du ressenti immédiatement après l'émotion (pour des situations non relationnelles). Ces différentes données, considérées avec les réserves nécessaires laissent donc supposer qu'au niveau des dispositions innées on ne retrouverait pas de profil spécifique à cette population.

En regard des questions de départ, notre étude éclaire donc la question de la réactivité émotionnelle au sein de cette population mais ne permet par contre pas de statuer quant à la présence d'une intensité affective ou de l'hyperstimulabilité. En effet, au vu des différents paramètres de l'intensité affective subjective, il aurait été nécessaire pour éclairer ce point de joindre à l'étude un questionnaire, tel que l'AIM (*Affect intensity measure*, Larsen & Diener) qui aurait permis de comparer les résultats obtenus lors de l'étude avec ceux issus du questionnaire. Initialement, un questionnaire de ce type était prévu dans le protocole de recherche mais les données n'ont pu être récupérées suite à un problème technique, ce qui est vraiment regrettable. Nos résultats ne sont donc pas comparables avec les études précédentes sur cette question (ex : Piechowski & Colangelo, 1984, Schiever, 1985, Miller et al., 1994). Par contre, ils semblent indiquer que si une intensité affective est présente au

sein de cette population, elle semblerait davantage en lien avec les dimensions cognitives et subjectives de ce processus.

Au niveau de l'intensité affective, une hypothèse pourrait déjà être avancée en guise de piste pour de futures recherches. En effet, si celle-ci est avérée lors de futures recherches, il semble plausible que ce soit, au sein de cette population, non pas le vécu émotionnel initial, mais bien le traitement cognitif qui lui est apporté qui soit plus intense et amplifie le « souvenir émotionnel ». Dans ce sens, nous évoquons le rôle possible de la mémoire (et de ses biais) ou encore de biais cognitifs présents lors de la régulation émotionnelle (tels que le raisonnement émotionnel ou la surgénéralisation) auxquels cette population pourrait-être plus sensible. Dès lors, la dimension du souvenir émotionnel (et du nombre de fois où la personne va revivre celui-ci) semble une dimension particulièrement intéressante à investiguer au sein de cette population.

Les avancées sur ce point peuvent donc se résumer comme suit :

Au niveau des dispositions innées :

- Les JHP ne semblent pas présenter de réactions physiologiques différentes de la population tout venant en situation émotionnelle.
- En situation non relationnelle, les JHP ne semblent pas ressentir plus intensément leurs émotions si on les interroge de suite après exposition aux stimuli émotionnels.

Plusieurs questions ou limites de l'étude ouvrent des pistes pour de futures recherches :

- Les analyses réalisées seraient à refaire en prenant un temps de mesure identique au travers des différents extraits.
- Des questionnaires plus précis au niveau du ressenti (tels que le DES (Izard, 1974; Phillipot, 1993) devraient également confirmer les résultats obtenus au niveau du ressenti.
- Les résultats concernent uniquement des situations non relationnelles, il serait intéressant de réaliser des recherches qui puissent tester cette hypothèse dans d'autres types de situations.

Au niveau de l'intensité affective subjective :

- Nos résultats ne nous permettent pas de nous positionner quant à la présence d'une intensité affective plus développée au sein de cette population.
- Nos résultats semblent indiquer que, si elle est présente de manière significativement plus importante au sein de cette population, l'intensité

affective serait davantage en lien avec les dimensions cognitives influençant celle-ci.

Ils ouvrent des lors des pistes de recherche :

- Interroger l'intensité affective au sein de cette population à l'aide de questionnaires tels que l'AIM (Larsen & Diener)
- Mettre en place un dispositif qui questionnerait particulièrement l'influence des spécificités cognitives des JHP sur certaines dimensions de l'intensité affective subjective, en particulier le souvenir émotionnel.

Les influences de l'environnement



Au départ de ce travail, nous souhaitions savoir si, et comment, il est possible de développer les CE au sein de la population qui nous occupe.

Au sein du chapitre 4, nos recherches ont pu mettre en évidence que, tout comme dans la population adulte (e.g. Nelis et al., 2011, Kotsou et al., 2011), il est possible de développer à long terme les CE des adolescents à haut potentiel intellectuel. Les résultats de cette étude montrent, en outre, que cette formation permet également de développer des compétences de régulation des émotions négatives et positives, de mieux accepter ses émotions et 6 mois après la formation, de diminuer la propension aux ressentis négatifs.

Les résultats obtenus ont également permis de valider les choix méthodologiques opérés pour cette formation. En effet, les modalités choisies pour développer les compétences émotionnelles chez ces jeunes, ont été plus efficaces que la modalité employant uniquement des techniques de relaxation.

Cette étude comporte toutefois plusieurs limites : la première réside dans le petit nombre de participants constituant son échantillon, ce qui rend moins puissantes les différentes analyses réalisées. Par ailleurs, cette étude ayant été réalisée avant la création du PCE, les résultats obtenus ne nous permettent pas de mettre en évidence (en dehors de la compétence de régulation évaluée à l'aide d'un test

complémentaire) quelles compétences ont été particulièrement développées. Enfin, dans le futur et dans un aspect plus méthodologique, afin de pouvoir transférer cette formation à d'autres contextes, une description plus détaillée des bases ayant déterminé les choix d'activités tant sur le plan didactique que sur le plan théorique pourrait être intéressante.

En résumé nos travaux apportent à ce niveau les informations suivantes :

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">▪ Moyennant une méthodologie adaptée, il est possible de développer les compétences émotionnelles des adolescents dans un temps relativement court.▪ Utiliser une méthodologie basée sur le développement des CE par un abord « cognitif » semble plus efficace que l'utilisation de méthode physio-relaxante. |
|---|

Questions en suspens ou pistes de recherches futures :

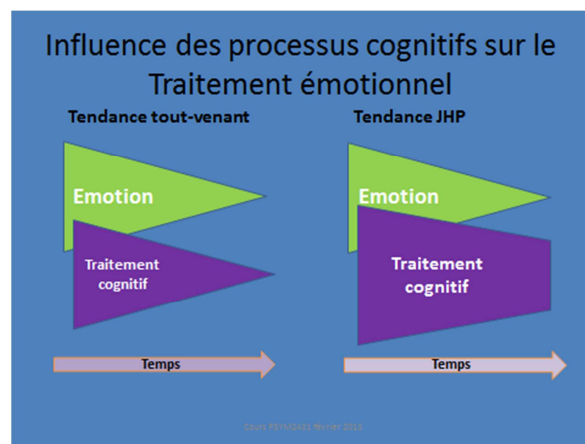
- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">▪ Il serait utile de confirmer les résultats obtenus auprès d'un échantillon plus important afin d'augmenter la puissance des analyses.▪ Sur le plan méthodologique, il serait utile de voir quelles sont les compétences qui ont été particulièrement développées. |
|--|

L'influence des spécificités cognitives sur le traitement émotionnel.

Au terme de notre parcours théorique, nous supposons une influence mutuelle des spécificités cognitives de notre population et des compétences émotionnelles, ne pouvant néanmoins pas spécifier comment s'opérait cette influence. Aucune recherche spécifique n'a été menée sur ce thème au sein de ce travail. Néanmoins, au travers des différentes études réalisées, les hypothèses explicatives nous ont systématiquement ramenés à ces liens et au rôle prépondérant qu'ils semblent jouer dans le fonctionnement émotionnel des JHP. En effet, tant les résultats au niveau du fonctionnement des CE, que ceux concernant leur réactivité émotionnelle initiale nous poussent à penser que c'est bien les spécificités cognitives qui vont venir colorer le fonctionnement émotionnel via le traitement de l'information qui en est réalisé. C'est ce qui est représenté dans la figure ci-dessous :

Figure 2

Influence des spécificités cognitives sur le traitement de l'information émotionnelle chez les jeunes à haut potentiel intellectuel



Au vu de nos recherches, le niveau de réactivité émotionnelle initiale ne semble pas différer chez les JHP. Ce résultat est schématisé ici par le triangle vert qui représente l'émotion à ce stade, et est identique au sein des deux populations. Nous appuyant sur la littérature et sur les résultats de nos recherches, nous émettons donc l'hypothèse que la différence se situerait davantage au niveau du traitement cognitif de l'information émotionnelle (et des biais qu'il peut induire). En raison de leur spécificité intellectuelle, le traitement cognitif serait chez les JHP plus important qu'au sein de la population générale où il existe néanmoins également, puisqu'il fait partie intégrante du processus émotionnel (e.g. Sander & Scherer, 2009). Par ailleurs, chez les JHP, ce traitement cognitif pourrait avoir tendance à rapidement prendre plus de place que le ressenti émotionnel lui-même. Enfin, l'intensité de ce traitement cognitif perdurerait plus longtemps dans le temps, ce qui aurait pour conséquence, un ressenti qui ne soit plus forcément en adéquation avec l'intensité de l'émotion initiale. Dès lors, chez les JHP, il semble intéressant d'envisager le ressenti émotionnel et la transmission qu'ils en font à autrui comme la résultante à la fois de l'émotion initiale et du traitement cognitif particulier qui lui est apporté. C'est dans ce cadre que pourrait se développer l'intensité affective subjective, ces constats rencontrant particulièrement bien plusieurs dimensions cognitives mises en évidence par Sonnemans et Frijda (1994).

Comme évoqué dans la discussion concernant le fonctionnement des différentes CE, ce traitement cognitif accru des informations émotionnelles peut induire une série de difficultés au niveau des compétences émotionnelles. C'est par exemple le cas pour identifier les émotions, le traitement cognitif ne laissant pas assez de place

au ressenti. Nous évoquons également l'influence possible dans la compréhension des émotions, où le type de traitement (de type résolution de problème ou rationalisation) utilisé pour comprendre l'émotion n'est pas en adéquation avec la nature de celle-ci.

En retour par contre, si une personne à haut potentiel peut développer ses compétences émotionnelles, il est probable que celles-ci la « protégeront » des effets délétères d'un traitement cognitif inadéquat des informations émotionnelles et lui éviteront dès lors aussi une série de biais au niveau cognitif.

Ces pistes nous paraissent particulièrement intéressantes car elles font sens, tant théoriquement que cliniquement. Étant partie, au départ de nos travaux, d'un champ de recherche où il n'existait pratiquement que des questions, il ne nous a pas été possible de les développer plus avant. A notre sens, les liens qui unissent les spécificités cognitives et le traitement émotionnel constituent dès lors, un axe prioritaire pour de futures recherches.

Un **second objectif**, traduit sur la forme d'une question de recherche a également guidé notre travail :

Les compétences émotionnelles, jouant un rôle de médiateur (ou de catalyseur) influencent-elles la réussite et l'intégration scolaire (et sociale) au sein de cette population ?

Les liens avec la réussite scolaire

Globalement, les différentes recherches menées permettent de répondre positivement à cette question et confirment donc notre hypothèse initiale.

Les résultats de la première étude (chapitre 1) évaluant l'influence des CE sur la réussite scolaire montrent globalement que les jeunes en échec, qu'ils soient à haut potentiel ou non, présentent de moins bonnes compétences émotionnelles. De plus, une régression linéaire précisait qu'au sein de notre échantillon, cette dimension a permis d'expliquer 7% de la variance totale de l'échec. Ces résultats sont équivalents (au niveau de l'effet) à ceux de Petrides et al. (2004). Ce pourcentage est peu élevé mais peut s'expliquer par le caractère multifactoriel de l'échec scolaire. Cependant, il confirme l'intérêt de prendre en considération la variable de CE lorsque l'on s'intéresse à l'échec scolaire chez les JHP.

La seconde étude (chapitre 2) confirme ces résultats. En effet, au sein de 2 échantillons (HP et contrôle), les jeunes en échec scolaire y présentent également des CE moins développées. L'utilisation du PCE dans cette seconde étude fournit des précisions utiles :

- Les jeunes en échec présentent essentiellement de moins bonnes CE au niveau intrapersonnel. En ce sens ces résultats rejoignent ceux de la première étude qui mettaient en évidence une difficulté dans la maîtrise de l'impulsivité.
- Les CE intrapersonnelles semblent essentiellement jouer un rôle au sein de ce processus chez les plus jeunes (- de 15 ans), puisque cet effet n'est plus significatif si on réalise la même analyse chez les jeunes de plus de 15 ans.

Maîtrisant mieux le nombre de jeunes en échec au sein de l'échantillon à haut potentiel, les résultats de cette seconde étude mettent également en évidence plusieurs effets d'interaction (marginale­ment significatifs) impliquant l'âge et le type de jeune, ce qui permet de pointer des spécificités de fonctionnement au sein de la population à haut potentiel :

- Les jeunes à haut potentiel de moins de 15 ans possèdent de moins bonnes CE intrapersonnelles même s'ils ne présentent qu'un ou deux échecs, ce qui n'est pas le cas dans la population contrôle, où les jeunes présentent de moins bonnes CE intrapersonnelles uniquement s'ils sont en échec avéré. En contraste avec leurs pairs d'habiletés moyennes, les échecs, même peu nombreux chez les JHP en début du secondaire pourraient donc davantage être le signe de difficultés motivationnelles (Cuche & Grégoire, 2012) et/ou émotionnelles qu'il convient de prendre en considération.
- Chez les jeunes à haut potentiel de plus de 15 ans, moins bons sont les résultats scolaires, meilleures sont les CE interpersonnelles. Ces résultats, en lien avec ceux observés par Cuche et al. (2010), semblent signifier, d'une part, qu'il y aurait chez les jeunes à haut potentiel un développement particulier à l'adolescence. Ceux-ci auraient en effet, plus que d'autres, l'impression de devoir faire un choix entre « réussir scolairement » ou être intégrés socialement (Berndt & Keefe, 1995). Par ailleurs, ces résultats impliquant surtout les compétences de régulation et d'utilisation des émotions d'autrui, ils rendent également compte du processus de manipulation, décrit chez les adolescents à haut potentiel sous-performants (Clark, 2012).

Néanmoins, une des limites de cette étude est que, ne disposant que du nombre d'échecs présentés par les jeunes, et pas d'un pourcentage de réussite comme dans l'étude 1, nous n'avons pu réaliser de régressions linéaires sur ces résultats qui puissent être comparables à celles de la première étude. Pourtant, il aurait été intéressant, en distinguant les dimensions intra et interpersonnelles des CE, de pouvoir disposer de ces résultats.

La question de l'influence des CE sur la réussite scolaire des JHP a également été envisagée au sein de l'étude 4, présentant les résultats d'une formation aux compétences émotionnelles spécialement conçue pour cette population.

En effet, au cours de cette formation, les jeunes ont développé avec succès et à long terme leurs CE. Dès lors, nous avons souhaité évaluer les effets de cette amélioration sur leurs résultats scolaires. Les analyses réalisées n'ont pas permis de pointer de tels effets. Plusieurs raisons, externes ou liées à l'étude elle-même peuvent-être invoquées pour expliquer ce résultat. Une série de limites méthodologiques de l'étude y participe certainement : d'une part la taille de l'échantillon est trop restreinte pour pouvoir tirer des conclusions fiables, et d'autre part les critères utilisés pour rendre compte des résultats scolaires (basés sur le nombre d'échec) sont probablement trop larges pour rendre compte d'une évolution. Enfin, au vu des résultats des études exploratoires, il eut peut-être été plus adéquat de réaliser cette formation avec une autre tranche d'âge que celle visée par l'étude. En effet, les résultats de nos études exploratoires pointent essentiellement le rôle des CE chez les jeunes de moins de 15 ans alors que notre échantillon était constitué de jeunes plus âgés.

Par ailleurs, le phénomène de l'échec scolaire, voire celui de la sous-performance également impliqué ici, sont tous deux des phénomènes complexes et multifactoriels. Dès lors, comme évoqué dans la discussion du chapitre 4, il est peut-être normal de n'avoir pu obtenir des résultats en jouant sur un seul de ces facteurs. Cependant, au vu des évaluations qualitatives des participants, rendant compte d'une évolution certaine quant à leur manière d'envisager leurs relations avec leurs professeurs ou l'institution scolaire, nous pensons qu'il est pourtant probable qu'augmenter les CE puissent aider à la réussite scolaire chez ces jeunes. Ces liens ont d'ailleurs été mis en évidence, au sein de la population tout-venant, dans l'étude récente de Guiver (2012) ou encore au travers des nombreuses évaluations des programmes SEL « Social and Emotional Learning » (voir Durlak et al., 2011 pour une méta-analyse), implémentés depuis plusieurs années dans le curriculum scolaire des jeunes Américains et plus récemment mis en place en Angleterre.

Dès lors, en maîtrisant mieux certains paramètres méthodologiques, nous pensons qu'il serait utile de réitérer cette étude dans l'avenir.

Au niveau des liens unissant les CE et la réussite scolaire, les principaux apports de nos recherches peuvent se résumer comme suit :

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">▪ Au sein d'une population de JHP consultants, les jeunes échecs présentent également de moins bonnes compétences émotionnelles.▪ Les JHP semblent présenter des spécificités au niveau des liens qui unissent réussite scolaire et compétences émotionnelles :<ol style="list-style-type: none">(1) Chez les plus jeunes, l'échec partiel lors des premières années du secondaires pourrait être le signe de CE moins développées au niveau intrapersonnel.(2) Chez les plus âgés, l'échec s'accompagne d'un développement des compétences interpersonnelles. |
|--|

- Les CE intrapersonnelles semblent particulièrement en lien avec l'échec scolaire lors des premières années du secondaire (et ce tant pour l'échantillon contrôle que l'échantillon de JHP).

A l'issue de celles-ci, différentes questions ou pistes de recherche semblent intéressantes à considérer :

- Des recherches permettant de mieux cerner les compétences particulièrement impliquées dans ce processus seraient utiles à réaliser.
- Il serait nécessaire de réaliser des recherches permettant d'envisager les résultats scolaires sur un continuum.
- De futures recherches sur l'influence du développement des CE sur l'échec scolaire devraient être réalisées avec un échantillon de jeunes plus important et en contrôlant mieux les différentes variables impliquées pouvant également influencer la réussite/l'échec.

Les liens des CE avec l'intégration sociale et scolaire

Les résultats obtenus nous permettent également ici de confirmer notre hypothèse initiale. L'intégration sociale et scolaire des JHP est en lien avec leur niveau de CE. L'étude réalisée à l'aide du PCE pointe, par ailleurs assez logiquement, le rôle prépondérant des CE interpersonnelles à ce niveau.

Les analyses réalisées mettent également en évidence un moins bon vécu relationnel et un nombre rapporté d'amis moins élevé au sein de la population des JHP. Ils confirment, de ce fait, les difficultés sociales fréquemment rapportées au sein de cette population. Toutefois, comme pour la question de l'intensité affective, il se peut ici que ce soit l'analyse intellectuelle de ce vécu qui soit à l'origine de ce résultat. En effet, au niveau du nombre rapporté d'amis notamment, il existe, au sein de cette population, des critères « d'amitié » particulièrement exigeants (basé sur une réflexion intellectuelle) qui ont probablement pu influencer ce résultat. Par ailleurs, outre cette influence, les mesures de la qualité perçue des relations sociales se sont révélées plus corrélées avec les CE intrapersonnelles qu'avec les CE interpersonnelles. Ces dernières étant moins développées au sein de la population des JHP de notre échantillon, les résultats obtenus au niveau de la qualité des relations sociales peuvent également avoir été influencés par celles-ci. À nouveau, comme pour les hypothèses émises aux niveaux des CE, ces pistes explicatives devraient être validées au sein de recherches ultérieures.

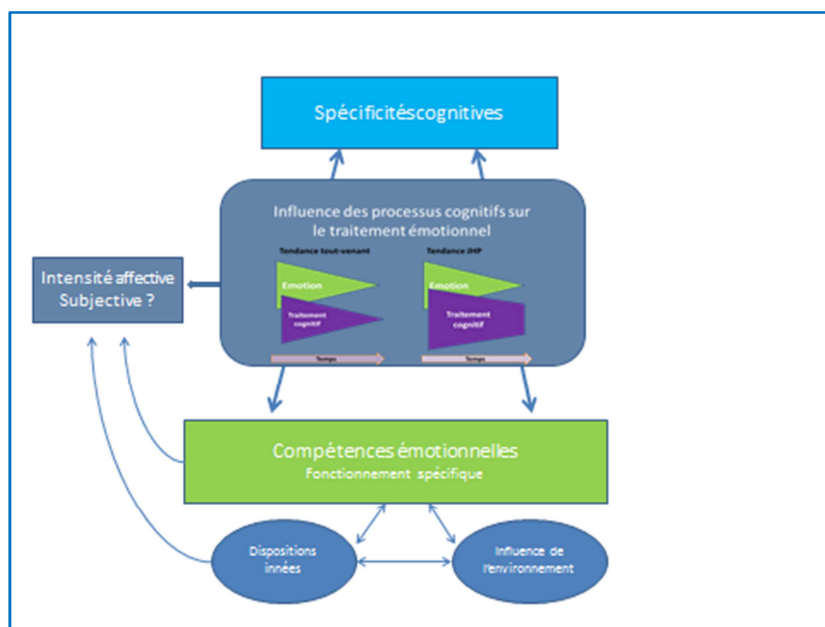
Conclusions, perspectives de recherche et implications pratiques

Conclusions et pistes de recherche

Nos recherches ont permis de mettre en évidence des spécificités de fonctionnement et d'éclairer le fonctionnement émotionnel des JHP intellectuel. Le schéma proposé pour synthétiser les différents éléments fondamentaux pourrait donc à ce stade être présenté comme suit :

Figure 3

Fonctionnement émotionnel des JHP



Nous ne répétons pas ici les différents apports et les limites de nos travaux au niveau de chacune des composantes du schéma, déjà évoquées au sein de cette discussion. Il nous semble toutefois intéressant de souligner que nos recherches ont permis de mettre en évidence le rôle fondamental que semble jouer l'influence des spécificités cognitives lorsque l'on s'intéresse au fonctionnement émotionnel de cette population. En effet, ce sont bien celles-ci qui rendent le fonctionnement émotionnel particulier. Ceci paraît assez logique, puisque, dans la population qui nous occupe, c'est bien le fonctionnement intellectuel qui fait la spécificité. Les difficultés émotionnelles qui peuvent être rencontrées au sein de cette population sont donc à comprendre sous cette perspective et non comme une composante distincte du fonctionnement cognitif.

Ce constat ouvre dès lors plusieurs perspectives de recherche. Outre les différentes pistes évoquées tout au long de cette discussion, et les recherches complémentaires permettant de palier aux différentes limites de nos recherches, il pourrait être intéressant de mettre en œuvre une série de dispositifs permettant d'approfondir la nature des liens entre les spécificités cognitives et le traitement émotionnel au sein de cette population, de voir s'ils sont spécifiques ou uniquement plus intenses notamment. Il pourrait également être intéressant de savoir s'ils sont présents dès l'enfance ou s'ils se construisent progressivement. En ce sens des recherches longitudinales sembleraient être une méthodologie adéquate.

Le rôle de l'environnement mériterait également d'être approfondi. D'une part, il est possible que d'autres variables, non évaluées par cette recherche aient influencé nos résultats. Par exemple, le fait que les jeunes aient tous réalisé une démarche qui a permis d'identifier leur haut potentiel intellectuel pourrait être en lien avec des préoccupations parentales particulières, notamment à un investissement particulier du fonctionnement cognitif. Par ailleurs, notre échantillon comporte également une série de jeunes qui présentent de bonnes, voire d'excellentes compétences émotionnelles. Il serait intéressant de voir quels ont été les facteurs favorisant ce développement, notamment au niveau du rôle joué par les parents dans l'éducation émotionnelle.

Nos recherches se sont intéressées à un type particulier de haut potentiel. Comme évoqué dans le premier chapitre théorique, il en existe d'autres. Au niveau émotionnel, et en raison de leur fonctionnement cognitif particulier, il semblerait utile dans le futur de réaliser ce type de recherche auprès de personnes présentant un haut potentiel créatif. En effet, plusieurs recherches ont pu mettre en évidence au sein de cette population tant certaines spécificités cognitives, au niveau de la pensée dite divergente (Lubart, 2006) que des caractéristiques conatives ou de personnalité (Lubart & Zenasni, 2009), dès lors il semblerait particulièrement intéressant d'y interroger également le fonctionnement des compétences émotionnelles. Il pourrait également être utile d'y investiguer les liens entre les CE et la réussite scolaire spécialement au vu du profil cognitif particulier se mariant parfois difficilement avec le cadre scolaire.

Nous l'avons évoqué, le niveau des CE est, spécialement dans l'enfance, influencé par l'environnement (Mikolajczak, 2009, 2012). Compte tenu de l'influence des spécificités cognitives, nous pensons qu'éduquer spécifiquement ces enfants, dès le plus jeune âge, à comprendre les différences existantes entre les informations et les événements de nature émotionnelle et intellectuelle pourrait être utile pour plusieurs de ces enfants. Tenant compte de leurs spécificités cognitives dans le traitement émotionnel, il est probable que les parents (ou enseignants) puissent aider ces jeunes à mieux maîtriser l'influence de leurs facultés cognitives sur leur vie émotionnelle et favorisent dès lors le développement des CE. La mise en place d'un dispositif d'accompagnement des parents et des recherches évaluant sa pertinence pourrait dès lors être une piste intéressante.

Les implications pratiques

Nos recherches ont permis, d'une part de développer plusieurs outils.

Le premier est le Profil de compétences émotionnelles, qui, présentant de bonnes propriétés psychométriques, met à disposition des cliniciens et des chercheurs, un outil fiable et valide pour évaluer les compétences émotionnelles, et qui permet, de plus, d'appréhender plus finement le fonctionnement d'un individu ou d'une population clinique particulière (comme cela a été mis en évidence au sein de nos recherches). En termes de perspective, il semblerait également utile d'en réaliser des adaptations pour les enfants et les jeunes adolescents.

Le second est la « Formation aux compétences émotionnelles ». Ici encore, la validation du dispositif développé en fait un outil fiable si l'on souhaite développer les compétences émotionnelles chez les jeunes à haut potentiel. Moyennant quelques adaptations, ce canevas peut également s'avérer un outil de travail intéressant pour développer les CE chez des adolescents tout venant.

Par ailleurs, nos recherches offrent également un certain nombre d'informations utiles pour les cliniciens et plus largement pour l'ensemble des personnes qui accompagnent le développement de jeunes à haut potentiel (parents, enseignants, etc.)

Premièrement, au vu des liens mis en évidence avec la réussite scolaire et l'intégration sociale, elles pointent l'intérêt de s'intéresser au fonctionnement des CE et de les développer chez tous les jeunes. Nos recherches offrent donc une alternative intéressante aux pistes explicatives et aux remédiations classiquement utilisées en Belgique lorsqu'un jeune est en échec scolaire. Elles soutiennent également l'utilité d'intégrer le développement émotionnel au sein du curriculum scolaire. En ce sens, le canevas de formation qui a été validé pourrait dès lors être une base utile pour former dans l'avenir des intervenants scolaires au développement des CE.

Nos recherches montrent également l'intérêt particulier de développer les CE chez les jeunes à haut potentiel, ceux-ci étant potentiellement plus susceptibles de présenter des difficultés émotionnelles au vu des résultats mis en évidence au niveau des CE intrapersonnelles. En pointant le rôle joué par l'identification et la compréhension des émotions, elles fournissent aux cliniciens des informations utiles pour la prise en charge en cas de difficultés émotionnelles chez ces jeunes. De plus, par le biais de la formation, elles offrent également un dispositif pour développer les CE en groupe, et dans un cadre non thérapeutique.

Enfin, même si cette hypothèse doit être validée, envisager l'influence des spécificités cognitives sur le traitement de l'information émotionnelle nous semble particulièrement faire sens cliniquement et propose une manière originale d'envisager les difficultés émotionnelles des JHP. En ce sens, cette hypothèse

constitue une piste porteuse de compréhension et d'action pour l'ensemble des personnes qui soutiennent le développement de ces jeunes.

Nos travaux, même s'ils comportent des limites, offrent dès lors une série de perspectives intéressantes. Nous espérons qu'ils soient utiles dans l'avenir, spécialement aux jeunes eux-mêmes... car mieux comprendre leur fonctionnement afin de leur permettre de tenir compte de leurs spécificités tout en s'envisageant dans leur globalité était pour nous le principal objectif de cette thèse.

BIBLIOGRAPHIE GENERALE

-
- Achenbach, T.M. (2001) *Achenbach system of empirically based assessment*.
Adaptation française : C. Capron, Université de Montpellier III.
- Adda, A., & Catroux, H. (2003). *L'enfant doué, l'intelligence réconciliée*. Paris : Odile Jacob.
- Albaili, M. (2003). Motivational goal orientations of intellectually gifted achieving and underachieving students in the United Arab Emirates. *Social Behavior and Personality*, 21(2), 107-120.
- Annell, A.-L. (1960). Les problèmes psychologiques et psychiatriques et les enfants surintelligents. *Criança Portugal*, 19, 195-213.
- Arkes, H. R., Herren, L.T., & Isen, A.M. (1988). The role of potential loss in the influence of affect on risk & taking behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 41, 181-193.
- Assouline, S.G. & Colangelo, N. (2006). Social-emotional development of gifted adolescent. In F.A. Dixon & S.M. Moons (Eds.), *The handbook of secondary gifted education* (pp. 65-85). Waco, TX: Prufrock Press.
- Aue, T. (2009). Psychophysiologie des émotions. In D. Sander, & K.S. Scherer (Eds.), *Traité de psychologie des émotions* (pp.157-188). Paris : Dunod.
- Austin, E.J., Saklofske, D.H., Huang, S.H.S., & McKenney, D. (2004). Measurement of trait emotional intelligence: testing and cross-validating a modified version of Schutte et al.'s (1998) measure. *Personality and Individual Differences*, 36, 555-562.
- Baker, J.A., Bridger, R., & Evans, K. (1998). Models of underachievement among gifted preadolescents: the role of personal, family and school factors. *Gifted Child Quarterly*, 42 (1), 5-15.
- Bar-On, R. (1996). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2003). How important is it to educate people to be emotionally and socially intelligent, and can it be done? *Perspectives in Education*, 21 (4), 3-13.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI) 1. *Psicothema*, 18, 13-25.
- Bar-On, R., Brown, J.M., Kirkcaldy, B.D., & Thome, E.P. (2000). Emotional expression and implications for occupational stress: An application of the Emotional Quotient Inventory (EQ-I). *Personality and Individual Differences*, 28, 1107-1118.
- Bastian, V.A., Burns, N.R., & Nettelbeck T. (2005). Emotional intelligence predicts life skills, but not as well as personality and cognitive abilities. *Personality and Individual Differences*, 39, 1135-1145.
- Besaçon, M., Zenasni, F. & Lubart, T. (2010). Le haut potentiel créatif. *Enfance*, 1/2010/, 77-84.
- Bellinghausen, L. (2007). *L'identification des émotions*. Manuscrit non publié,

Université de Paris-Descartes.

- 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*. New York: Cambridge University Press. (pp. 248-278)
- Boivin, J. & Marchand, A. (1996). Le perfectionnisme et les troubles anxieux. *Revue Québécoise de psychologie*, 17 (1), 131-163.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and Loss*. London: Basic Books, vol.1.
- Bonnano, G.A. (2001). Emotion self-regulation. In M.T.G. & G.A. Bonanno (Eds), *Emotions: Currents Issues and Future Directions* (pp. 251-285). New-York: Guilford Press.
- Borland, J.H. (2005). Gifted education without gifted children. In R.J. Sternberg & J.E. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (pp.1-19). New-York: Cambridge University Press.
- Bower, G.H. & Cohen, p. (1982). Emotional influences on memory and thinking : data and theory .In M.S Clark & S.T. Fiske (Eds.), *Affect and cognition* (pp 291-331). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Brackett, M. A., Mayer, J. D., & Warner, R. M. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour. *Personality and Individual Differences*, 36, 1387-1402.
- Brackett, M.A., & Mayer, J.D. (2003). Convergent, Discriminant, and Incremental Validity of Competing Measures of Emotional Intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 1147-1158.
- Brackett, M.A., Rivers, S.E., Reyes M.R., & Salovey, P (2012). Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER feeling words curriculum. *Learning and Individual Differences*, 22 (2), 218-224.
- Braconnier, A. (1996). *Le sexe des émotions*. Paris: Odile Jacob.
- Brasseur S., Grégoire J. (2010). L'intelligence émotionnelle – trait chez les adolescents à haut potentiel : spécificités et liens avec la réussite scolaire et les compétences sociales. *Enfance*, 1, 59-76.
- Brasseur, S. & Grégoire J. (2012). Régulation émotionnelle et haut potentiel. In M. Mikolajczak & M. Deseilles (Eds.), *Traité de régulation des émotions* (pp.485-500). Bruxelles: De Boeck.
- Brasseur, S., Grégoire, J., Bourdu, R. & Mikolajczak, M. The profile of emotional competence : Development and validation of a self-reported measure that fits Emotional Competence theory (soumis)
- Brody, L. R., & Hall, J. (1993). Gender and emotion. In M. Lewis, & J. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 447–461). New York: Guilford 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 : Presses Universitaires de Rennes.
- Caroff, X., Guignard, J.-H., & Jilinskaya, M. (2006). L'identification des enfants à haut potentiel : vers une approche multidimensionnelle. In T. Lubart (Ed.), *Enfants exceptionnels : précocité intellectuelle, haut potentiel et talent* (pp.66-95). Paris : Bréal.
- Carroll, J.B. (1993). *Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cellier, H. (2007). *Précocité à l'école : le défi de la singularité*. Paris : L'Harmattan.
- Chan, D.W. (2005). Emotional intelligence, social coping, and psychological distress among Chinese gifted students in Hong Kong. *High Ability studies*, 16 (2), 173-178.
- Charbonneau, D., & Nicol, A.A.M. (2002). Emotional intelligence and prosocial behaviors in adolescents. *Psychological Reports*, 90, 361-370.
- Ciarrochi, J., Heaven P.C., & Supavadeeprasit S. (2008). The link between emotion identification skills and socio-emotional functioning in early adolescence: a 1-year longitudinal study. *Journal of Adolescence*, 31 (5), 565-582
- Ciarrochi, J., Chan, A.Y.C., & Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 31, 1105-1119.
- Clark Foust, R., & Booker, K. (2007). The social cognition of gifted adolescents. *Roeper review*, Fall, vol 29 n°, En ligne http://findarticles.com/p/articles/mi_hb6470/is_5_29/ai_n29390138/pg_5/. Consulté le 12 octobre 2010.
- Clark, B. (2012). *Gifted children growing up: Developing the Potential of Children at School and at Home*. (8th ed). Harlow, UK: Pearson.
- Clemens, F.W., & Mullis, T. (1981). *Helping the gifted child cope with stress*. Paper presented at the CEG/TAG National Topical Conference on the Gifted and Talented Child, FL, USA.
- Coleman, L.J. (1985). *Schooling the gifted*. Menlo Park, CA: Addison-Wesley.
- Coleman, L.J., & Gallagher, J.J. (1995). Gifted education: historical perspective and current concepts. In J.L. Genshaft, M. Birely, & C.L. Holinger (Eds), *Serving gifted and talented students*. (pp. 3-16). Austin, TX: Pro-Ed.
- Coleman, L.J., & Cross, T.L. (1988). Is being gifted a social handicap? *Journal for the Education of the Gifted*, 11 (4), 41-56.
- Coleman, L.J., & Cross, T.L. (2000). Social-emotional development and the personal experience of giftedness. In K.A. Heller, F.J. Mönks, R.J. Sternberg, & R.F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2nd ed., pp.203-212). New-York: Elsevier.
- Collins, N.L., & Miller, L.C. (1994). Self-disclosure and Liking: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 116, 457-476.
- Cooper, A., & Petrides, K. (2010). A Psychometric Analysis of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Short Form (TEIQue--SF) Using Item Response Theory. *Journal of Personality Assessment*, 92, 449-457.

- Corso, S.M. (2001). *Emotional intelligence in adolescents: How it relates to giftedness*. Unpublished master dissertation.
- Cosmides, L., & Tooby, J. (2000). Evolutionary psychology and the emotions. In M. Lewis & J.M. Haviland-Jones (Eds), *Handbook of Emotions*. (pp. 91-115) New-York: Guilford Press.
- Costafrada, S.G., Brammer, M.J., David, A.S., & Fu, C.H.Y. (2008). Predictors of amygdalia activation during the processing of emotional stimuli: A meta-analysis of 385 PET and fMRI studies. *Brain research reviews*, 58, 57-70.
- 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.
- Courtinat, A., Vilatte, A., & Hugon M. (2011). Adolescent(e)s à haut potentiel intellectuel : des configurations familiales plurielles. In C.Z. Gaudron, (Ed). *Précarité et éducation familiale* (pp. 108-113). Paris: Eres.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16 (3), 297–334.
- Cuche C., & Grégoire J. (2012). *Evaluation of gifted students motivation: More than to be or not to be motivated*. Oral presentation at the ITC conference (3-5 july). Amsterdam
- Cuche, C. & Grégoire, J. *Motivation among intellectually gifted students in mixed-ability classes*. (Submitted)
- Cuche, C., Genicot, A-S., Goldschmidt, I., & Van de Moortele G. (2010). L'engagement scolaire des jeunes à hauts potentiels: rôle de la relation avec les enseignants et les pairs. *Enfance*, 1, 111-128.
- Daniels, S. & Piechowski, M.M. (2009). *Living with intensity: understanding the sensitivity, excitability and emotional development of gifted children, adolescents and adults*. Scottsdale, Arizona: Great potential press.
- Davidson, R.J. (2004). What does the prefrontal cortex « do » in affect: Perspectives on frontal EEG asymmetry research. *Biological psychology*, 67, 219-234.
- de Ajuriaguerra, J. (1974). Problèmes psychosociologiques posés par les enfants « surdoués ». In J. de Ajuriaguerra (Ed.), *Manuel de psychiatrie de l'enfant* (pp.929-940). Paris: Masson
- Delaubier, J.-P. (2002). La scolarisation des élèves "intellectuellement précoces". Paris : *Rapport au Ministre de l'Education Nationale*.
- Deltour JJ. (1993) *Standard progressive matrice JC Raven*. Adaptation française et normes européennes du Mill Hill et du Standard Progressive Matrices de Raven (PM 38) [Mill-Hill vocabulary scale of J. C. Raven. French adaptation and European norms]. Braine-le-Château, Belgium: Editions L'application des techniques modernes.

- Di Fabio, A., & Palazzeschi, L. (2009). An in-depth look at scholastic success: Fluid intelligence, personality traits or emotional intelligence? *Personality and Individual Differences*, 46, 581-585.
- Di-Fabio, A., & Blustein, D.L. (2010). Emotional intelligence and decisional conflict styles: Some empirical evidence among Italian high school students. *Journal of Career Assessment*, 18, 71-81.
- Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., & Schellinger, K.B.(2011). The impact of Enhancing Student's Social and Emotional Learning: A Meta- Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child development*, 82 (1), 405-432.
- Duyme, M. (2003). Les bases biologiques de la précocité intellectuelles. *Le Journal des Professionnels de l'Enfance*, 25, 48-49.
- Dwairy, M. (2004). Parenting styles and mental health of Arab gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 48, 275-286.
- Ekman, P. & Friesen W.V. (1978). *The Facial Action Coding System: A Technique for the Measurement of Facial Movement*. Palo Alto : Consulting Psychologist Press.
- Ekman, P. (1992). Facial expressions of emotions: New findings, new questions. *Psychological sciences*, 3, 34-38.
- Ekman, P. (1999). Basic emotions. In T. Dalgleish, & M. Power (Eds), *Handbook of cognition and emotion* (pp. 45-60) Sussex, UK: John Wiley & Sons Ltd.
- Etkin, A. & Wager, T.D. (2007). Functional neuroimaging of anxiety: A meta-analysis of emotional processing in PTSD, social anxiety disorder, and specific phobia. *American journal of psychiatry*, 164, 1476-1488.
- Evrard, G., & Grégoire, J. (2008). Les comportements adaptatifs des enfants et des adolescents à haut potentiel. *Mémoire de master non publié*, Université Catholique de Louvain.
- Falk, R.F. (1999). *The Overexcitability Questionnaire-two (OEQII): Manual, Scoring System, and Questionnaire*. USA: Colorado Institute for the Study of Advanced Development.
- Feingold, A. (1994). Gender differences in personality: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 116, 429-456.
- Feldhusen, J. F. (2005). Giftedness, talent, expertise and creative achievement. In R.J. Sternberg, & J.E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp.64-79). New-York: Cambridge University Press.
- Feldman, D.H., & Piirto, J. (2002). Parenting talented children. In M.H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting (vol.5) practical issues of parenting* (2nd ed., pp.195-219). Mahwah, USA : Lawrence Erlbaum.
- Finkenauer, C., Luminet, O., Gisle, L., van der Linden, M., El-Ahmadi, A., & Philippot, P. (1998). Flashbulb memories and the underlying mechanisms of their formation: Towards an Emotional-Integrative Model. *Memory and*

Cognition, 26, 516-531.

- Forgas, J.P. (2002). Feeling and doing: Affective influences on interpersonal behavior. *Psychological Inquiry*, 13, 1-28.
- Fradin, J. (2008). *L'intelligence du stress*. Paris: Eyrolles.
- Frederikson, N., Petrides, K.V., & Simmonds, E. (2012). Trait emotional intelligence as a predictor of socioemotional outcomes in early adolescence. *Personality and Individual Differences*, 52, 323-328.
- Freeman, J. (1991). *Gifted children growing up*. London : Cassell Education Ltd.
- Freeman, J. (1994). Some emotional aspects of being gifted. *Journal for the Education of the Gifted*, 17(2), 180-197.
- Freeman, J. (2008) The Emotional development of the gifted and talented', Conference proceedings. *Gifted and Talented Provision*, London: Optimus Educational. doi: http://www.joanfreeman.com/pdf/free_emotionaldevelopment.pdf
- Fridlund, A. J., & Cacioppo, J. T. (1986). Guidelines for human electromyographic research. *Psychophysiology*, 23 (5), 567-589.
- Frijda, N.H. (1986). *The emotions*. Cambridge and New-York : Cambridge University Press
- Frijda, N.H. (1987). Emotion, cognitive structure, and action tendency. *Cognition and emotion*, 1, 115-143.
- Frijda, N.H., Kuipers, P., & ter Schure, E. (1989). Relations among emotion, appraisal, and emotional action readiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 212-228.
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C. M., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14(5), 449-468.
- Furnham, A., & Petrides, K.V. (2003). Trait emotional intelligence and happiness. *Social Behavior and Personality*, 31, 815-824.
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15, 119-147.
- Gagné, F. (2005). From gifts to talents: the DMGT as a developmental model. In R.J. Sternberg, & J.E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp.98-119). Cambridge: University Press.
- Gagné, F. (2009). Building gifts into talents: Detailed overview of the DMGT 2.0. In B. MacFarlane, & T. Stambaugh, (Eds.), *Leading change in gifted education: The festschrift of Dr. Joyce VanTassel-Baska*. Waco, TX: Prufrock Press.
- Gallagher, E. N., & Vella-Brodick, D. A. (2008). Social support and emotional intelligence as predictors of subjective well-being. *Personality and Individual Differences*, 44, 1551-1561.
- Gardner, H. (1996). *Les intelligences multiples*. Paris : Retz.
- Gardner, H. (2004). *Les intelligences multiples*. Paris : Retz.
- Glauser, E. D. (2009). Le sentiment subjectif. Intégration et représentation centrale consciente des composantes émotionnelles. In D. Sander,& K.S. Scherer (Eds), *Traité de psychologie des émotions* (pp.223-258). Paris : Dunod.

- 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 ?* Communication orale lors de la réunion de travail intitulée : Enfants à haut potentiel: perspectives genevoises à la lumière de recherches menées en Belgique, 15 juin 2009, Genève.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New-York: Bantam Books.
- Gottfried, A.W., Gottfried, A.E., & Guerin, D.W. (2006). The Fullerton longitudinal study: A long-term investigation of intellectual and motivational giftedness. *Journal for the education of the gifted*, 29, 430-450.
- Govaerts, S. (2006). Les processus motivationnels, émotionnels et cognitifs dans l'apprentissage scolaire: Etude de leurs interrelations. *Thèse de doctorat non publiée*. Université Catholique de Louvain.
- Grandjean, D., & Baenziger, T. (2009). Expression vocale des émotions. In D. Sander, & K.S. Scherer (Eds). *Traité de psychologie des émotions*. (pp. 109-156). Paris : Dunod.
- Grandjean, D., & Scherer, R. (2009). Théorie de l'évaluation cognitive et dynamique des processus émotionnels. In D. Sander, & K.S. Scherer (Eds), *Traité de psychologie des émotions*. (pp. 41-76). Paris : Dunod.
- Grégoire, J. (2009a). Les enfants à haut potentiel. In G. Chapelle, & M. Crahay, (Eds), *Réussir à apprendre*. Paris: P.U.F
- Grégoire, J. (2009a). L'évaluation de l'intelligence en question. In M. Fournier, & R. Lécuyer, (Eds), *L'évaluation de l'intelligence de l'enfant*. Auxerre. Editions sciences humaines.
- Grégoire, J. (2009c). Evaluer l'intelligence de l'enfant à l'aide de la WISC-IV (2ème ed.). Liège: Mardaga.
- Grégoire, J. (2012). *Les défis de l'identification du haut potentiel*. Conférence réalisée dans le cadre des conférences grand public IPSY, 9 décembre 2012, Louvain-La-Neuve.
- Gross, J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive and social consequences. *Psychophysiology*, 39, 281-291.
- Gross, J.J. & Thompson, R.A. (2007). Emotion regulation. Conceptual Foundations. In J.J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp.3-24). New-York: Guilford Press.
- Gross, J.J. (1998). Antecedent-and response-focused emotion regulation: Divergent consequences for experience, expression and physiology. *Journal of personality and social psychology*, 74, 224-237.
- Gross, J.J. (2008). Emotion Regulation. In M. Lewis, J.M., Haviland –Jones, & L. Feldman Barrett (Eds.). *Handbook of emotions* (3rd ed., pp. 497-512). New-York: Guilford-Press.
- Gross, M.U. (1998). The “me” behind the mask: Intellectually gifted students and the search for identity. *Roeper review*, 20 (3), 167-174.
- Grossberg, I.N., & Cornell, D.G. (1988). Relationship between personality

- adjustment and high intelligence: Terman versus Hollingworth. *Exceptional children*, 55 (3), 266-272.
- Grubar, J.-C., Duyme, M., & Côte, S. (1997). *La précocité intellectuelle : de la mythologie à la génétique*. Bruxelles : Mardaga.
- Guignard, J.H., & Zenasni, F. (2004). Les caractéristiques émotionnelles des enfants à haut potentiel. *Psychologie française*, 49, 305-319.
- Guignard, J.-H., Jacquet, Y & Lubart, T. (2012) Perfectionism and Anxiety: A Paradox in Intellectual Giftedness?, *PlosOne* doi/10.1371/journal.pone.0041043
- Guiver H. (2012) Increasing trait emotional intelligence and decreasing concerns in primary school pupils prior to their transition to secondary school: Can a transition program help? *Unpublished doctoral dissertation*. University College of London.
- Hamm, A. O., Schupp, H. T., & Weike, A. I. (2003). Motivational organization of emotions: Autonomic changes, cortical responses, and reflex modulation. In R. J. Davidson, K. Scherer, & H. H. Goldsmith (Eds.), *Handbook of affective sciences* (pp. 188–211). Oxford: Oxford University Press.
- Heim, C., & Nemeroff, C.B. (2001). The role of childhood trauma in the neurobiology of mood and anxiety disorders: Preclinical and clinical studies. *Biological Psychiatry*, 49, 1023-1039.
- Heller, K., 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 Cambridge University Press.
- Herbette, G. (2002). Chronic illness and the response of others: Emotional, cognitive and social responses. Thèse de doctorat non publiée. University of Louvain.
- Hollender, M. H. (1965). Perfectionism. *Comprehensive Psychiatry*, 6, 94-103.
- Hollingworth, L.S. (1942) *Children above 180 IQ: Their origins and development*. World Book. Yonkers-on-Hudson. New-York
- Holodynski, M. & Friedlmeier, W. (2006). *Development of emotions and their regulation*. New-York: Springer
- Howell, C. (2008). *Méthode statistique en sciences humaines*. Louvain-la-Neuve: De Boeck.
- Isen, A. M., Daubman, K. A., & Nowicki, G. P. (1987). Positive affect facilitates creative problem solving. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52 (6), 1122–1131
- Isen, A.M. (1993). Positive affect in decision making. In M. Lewis, & J.M. Haviland (Eds), *Handbook of Emotions*. (pp. 261-277). New-York: Guilford Press
- Isen, A. M. & Patrick, R., 1983. The effect of positive feelings on risk taking: When the chips are down. *Organizational Behavior and Human Performance*, 31 (2), pp. 194–202.
- Isen, A. M., & Geva, N. (1987). The influence of positive affect on acceptable level of risk: The person with a large canoe has a large worry. *Organizational*

- Behavior and Human Decision Processes, 39, 145&154.
- Jankech-Caretta, C. (2002). Les caractéristiques des enfants surdoués. *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 67(14), 112-119.
- Janoff-Bulman, R. (1992). *Shattered Assumptions: Towards a New Psychology of Trauma*. New-York, Free Press.
- Johnson, C. M., Larson, H. A., Conn, S. R., Estes, L. A., & Ghibellini, A. B. (2009, March). The impact of relaxation techniques on third grade students' self-perceived levels of test anxiety. Paper based on a program presented at the American Counseling Association Annual Conference and Exposition, Charlotte, NC.
- Joseph, D. L., & Newman, D. A. (2010). Emotional intelligence: An integrative meta-analysis and cascading model. *Journal of Applied Psychology*, 95, 54–78.
- Kabat-Zinn, J. (1990). *Full Catastrophe Living : Using the Wisdom of Your Body and Mind to Face Stress, Pain and Illness*. New-York: Delacourt.
- Kabat-Zinn, J., André, C. & Maskens, C. (2009). Au cœur de la tourmente, la pleine conscience - MBSR, la réduction du stress basée sur la mindfulness : programme complet en 8 semaines. Louvain-la-Neuve: De Boeck.
- Kaiser, S., Wehrle, T. & Schenkel, K. (2009). Expressions faciales. In D. Sander & K.S. Scherer (Eds). *Traité de psychologie des émotions*. (pp) Paris : Dunod.
- Kaufmann, G., & Vosburg, S. K. (1997). “Paradoxical” mood effects on creative problem-solving. *Cognition and Emotion*, 11(2), 151–170.
- Kinney, P. & Gray, C. (2010). *SPSS facile appliqué à psychologie et aux sciences sociales : Maitriser le traitement des données*. Louvain-la-Neuve: De Boeck.
- Kostogianni, N. (2006). *L'ajustement socio-affectif des enfants et des adolescents intellectuellement surdoués: le rôle du profil intellectuel et de la représentation de soi*. Thèse de doctorat non publiée, Université Paris X-Nanterre, Paris, France.
- Kotsou, I. (2008). *Intelligence émotionnelle et management*. Bruxelles : De Boeck.
- Kotsou, I. (2009). L'expression et l'écoute des expressions d'autrui. In Mikolajczak, M (Ed). *Les compétences émotionnelles* (pp91-114). Paris : Dunod
- Kotsou, I., Nelis, D., Grégoire, J., Mikolajczak, M. (2011) Emotional plasticity: Conditions of improving emotional competence in adulthood. *Journal of Applied Psychology*, 96, 827-839.
- Kray, L. J., Thompson, L. (2005). Gender stereotypes and negotiation performance: A review of theory and research. In B. Staw & R. Kramer (Eds), *Research in organizational behavior series*. (pp. 103– 182).Greenwich CT: JAI Press.
- Kring, A.M. & Gordon, A.H. (1998). Sex differences in emotions: expression, experience and physiology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 686-703.
- Kunzmann, U., Kupperbusch, C.S., & Levenson, R.W. (2005). Behavioral Inhibition and Amplification During Emotional Arousal: A Comparison of Two Age Groups. *Psychology and Aging*, 20, 144-158.

- Lane, R., & Schwartz, G. (1987). Level of emotional awareness : A cognitive-developmental theory and its application to psychopathology. *The American Journal of Psychiatry*, 144, 133-143
- Larsen, R.J. (1984). Theory and measurement of affect intensity as an individual difference characteristic. *Dissertation Abstract International*, 85, 2297B. (University Microfilms No. 84-22112)
- Larsen, R.J., & Diener, E.D. (1987). Affect intensity as an individual difference characteristic: A review. *Journal of Research in Personality*, 2 (1), 1-39.
- Lautrey, J. (Ed.) (2004a). "L'état de la recherche sur les enfants dits "surdoués". Equipe "Cognition et Différenciation", rapport à la Fondation de France. Paris, Université René Descartes (Paris V).
- Lautrey, J. (2004b). Hauts potentiels et talents : la position actuelle du problème. *Psychologie Française*, 49, 219-232.
- Lautrey, J. (2005). *La mesure de l'intelligence*. Paris : L'harmattan.
- Lee, S-Y., & Olszewski-Kubilius, P. (2006). The emotional intelligence, moral judgment and leadership of academically gifted adolescents. *Journal for the education of the gifted*, 30(1), 29-67.
- Leroy, V. (2012). La réévaluation cognitive pour maîtriser la tentation en situation d'apprentissage. *Thèse de doctorat non publiée*. Université Catholique de Louvain.
- Leroy, V., Grégoire, J., Magen, E., Gross, J., & Mikolajczak, M. (2012). Resisting the sirens of temptation while studying: Using reappraisal to increase focus, enthusiasm and performance. *Learning and Individual Differences*, 22(SI), 263-268.
- Leurquin, F. (1996). L'identification des enfants « surdoués ». *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 1-2 (44), 59-66.
- LoCicero, K. A., & Ashby, J. S. (2000). Multidimensional perfectionism in middle school age gifted versus non-gifted students. *Roeper Review*, 22, 182-184.
- Lohaus, A., & Klein-Hessling, J. (2003). Relaxation in children: Effects of extended and intensified training. *Psychology & Health*, 18(2), 237-249.
- Lopes, P.N., Brackett, M.A., Nezlek, J.B., Schutz, A., Sellin, I., & Salovey, P. (2004). Emotional Intelligence and Social Interaction. *Personality and Social Psychology Bulletin* 30, 1018-1034.
- Lopes, P.N., Salovey, P., Côté, S., Beers, M. (2005). Emotion regulation abilities and the quality of social interaction. *Emotion*, 5, 113-118.
- Lubart, T. I., & Sternberg, R. J. (1995). An investment approach to creativity: Theory and data. In S. M. Smith, T. B. Ward, & R. A. Finke (Eds.), *The creative cognition approach* (pp. 271-302). Cambridge, MA: MIT Press.
- Lubart, T., & Jouffray, C. (2006). Concepts, définitions et théories. In T. Lubart (Ed.), *Enfants exceptionnels : précocité intellectuelle, haut potentiel et talent* (pp. 12-35). Paris : Bréal.
- Luebbbers, S., Downey, L. A., & Stough, C. (2007). The development of an adolescent measure of EI. *Personality and Individual Differences*, 42, 999-

1009.

- Luminet, O. (2002). *Psychologie des émotions : confrontation et évitement*. Bruxelles : De Boeck
- Luminet, O., Taylor, G. J., Bagby, R. M. (2003). La mesure de l'alexithymie. In M. Corcos, & M. Speranza (Eds.), *Psychopathologie de l'alexithymie*. (pp. 183-204). Paris: Dunod.
- Luminet, O. & Curci, A. (2009). The 9/11 attacks inside and outside the US: Testing four models of flashbulb memory formation across groups and the specific effects of social identity., *Memory*, 17 (7) ,742-759.
- Lumley, M.A., Gustavson, B. J., Partridge, R.T., & Labouvie-Vief, G. (2005). Assessing alexithymia and related emotional ability constructs using multiple methods: Interrelationships among measures. *Emotion*, 5, 329-342.
- Lysy, K. & Piechowski, M. M. (1983). Personal growth: an empirical study using Jungian and Dabrowskian measures. *Genetic Psychology Monographs*, 108, 267-320.
- Martins, A., Ramalho, N., & Morin, E. (2010). A comprehensive meta-analysis of the relationship between Emotional Intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 49, 554-564.
- Mavroveli, S. & Sanchez-Ruiz, M.J. (2011). Trait emotional intelligence influences on academic achievement and school behavior. *British Journal of Educational Psychology*, 82, 112-134.
- Mavroveli, S., Petrides, D., Rieffe, C., & Baker, F. (2007). Trait emotional intelligence, psychological well-being and peer-rated social competence in adolescence. *British journal of developmental psychology*, 25, 263-275.
- Mavroveli, S., Petrides, K. V., Sangareau, Y., & Furnham, A. (2009). Relating trait emotional intelligence to objective socioemotional outcomes in childhood. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 259-272.
- Max-Neef, M., Elizade, A., & Hopenhayn, M. (1986). *Desarollo a escala humana: Una opcion para el future*, Development dialogue. Cepaur y Fundacion Dag Hammarskjold.
- Mayer, D., Salovey, P., Caruso, D. (2004). Emotional intelligence: theory, findings and implications. *Psychological Inquiry*, 15, 197-215.
- Mayer, J.D. (2001). Emotional intelligence and giftedness. *Roeper review*, 23(3), 131-138
- Mayer, J.D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey, & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J.D., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). Emotional intelligence as Zeitgeist, as personality, and as a mental ability. In R. Bar-On, & J.D.A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence*. (pp. 92-117). San Francisco: Jossey-Bass.
- McCoach, D.B., & Siegle, D. (2003a). Factors that differentiate underachieving

- gifted students from highachieving gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 47, 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.
- Meeker, M.N. (1979). *Curriculum guides for the gifted*. California Department of education, Sacramento, California.
- Mikolajczak, M. & Desseilles, M. (2012). Introduction à la régulation des émotions. In M. Mikolajczak, & M. Desseilles (Eds.), *Traité de régulation des émotions*. (pp. 13-36). Bruxelles : De Boeck.
- Mikolajczak, M. & Quoidbach, J. (2009). L'utilisation des emotions. In Mikolajczak, M (Ed), *Les compétences émotionnelles* (pp224-238). Paris : Dunod
- Mikolajczak, M. (2006). Le TEIQue, le meilleur outil pour évaluer l'intelligence émotionnelle de vos candidats. Retrieved March, 4, 2008, From <http://www.teique.be/>.
- Mikolajczak, M. (2006). The moderating effect of emotional intelligence on the psychological and neuroendocrine responses to stress. *Thèse de doctorat non publiée*, Université catholique de Louvain.
- Mikolajczak, M. (2009). Introduction à la régulation des émotions. In Mikolajczak, M (Ed), *Les compétences émotionnelles* (pp135-151). Paris: Dunod.
- Mikolajczak, M. (2009a) Les émotions. In Mikolajczak, M (Ed). *Les compétences émotionnelles*. Paris : Dunod.
- Mikolajczak, M. (2009b). Les compétences émotionnelles : historique et conceptualisation. In M. Mikolajczak (Ed.), *Les compétences émotionnelles*. Paris : Dunod.
- Mikolajczak, M. (2009c). Moving beyond the ability-trait debate: A three level model of emotional intelligence. *E-Journal of Applied Psychology*, 5, 25-31.
- Mikolajczak, M. (2011). *Emotions et compétences émotionnelles*. Présentation orale réalisée dans le cadre de la Salle de Pros, 27 octobre 2011. Université de Namur.
- Mikolajczak, M., Luminet, O., Leroy, C., & Roy, E. (2007). Psychometric Properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire: Factor Structure, Reliability, Construct, and Incremental Validity in a French-Speaking Population. *Journal of Personality Assessment*, 88, 338-353.
- Mikolajczak, M., Menil, C., & Luminet, O. (2007). Explaining the protective effect of trait emotional intelligence regarding occupational stress: exploration of emotional labour processes. *Journal of Research in Personality*, 41, 1107-1117.
- Mikolajczak, M., Petrides, K.V., & Hurry, J. (2009). Adolescents choosing self-harm as an emotion regulation strategy: The protective role of trait emotional intelligence. *British Journal of Clinical Psychology*, 48, 181-198.
- Mikolajczak, M., Roy, E., Luminet, O., Fillée, C. & de Timary, P. (2007). The

- moderating impact of emotional intelligence on the free cortisol responses to stress. *Psychoneuroendocrinology*, 32, 1000-1012.
- Miller, N.B., Silverman, L.K., & Falk, R.F. (1994). Emotional development, intellectual ability and gender. *Journal for the education for the gifted*, 18, 20-38.
- Monestès, J.L., Villatte, M., Mouras, H., Loas, G., & Bond, F. (2009). Traduction et validation française du questionnaire d'acceptation et d'action (AAQ-II). *European Review of Applied Psychology*, 59, 301-308
- Mouchiroud, C. (2004). Haut potentiel intellectuel et développement social. *Psychologie Française*, 3(49), 293- 304.
- Mufano, M.R., Brown, S.M., & Hariri, A.R. (2008). Serotonin transporter (5-HTTLPR) genotype and amygdalia activation: A meta-analysis. *Biological psychiatry*, 63, 852-857.
- Nelis, D. (2009). L'identification des émotions d'autrui. In M. Mikolajczak (Ed.) *Les compétences émotionnelles* (pp. 60-88). Paris : Dunod.
- Nelis, D., Kotsou, I., Quoidbach, J., Dupuis, P., Weytens, F., Hansenne, M., & Mikolajczak, M. (2011). Increasing emotional compétence improves psychological and physical well-being, social relationships and employability. *Emotion*, 11, 354-366
- Nelis, D., Quoidbach, J., Mikolajczak, M., & Hansenne, M. (2009). Increasing emotional intelligence: (How) is it possible? *Personality and Individual Differences*, 47, 36–41.
- Newsome, S., Day, A.L., & Catano, V.M. (2000). Assessing the predictive validity of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 1005-1016.
- O'Connor, R.M., & Little, I.S. (2003). Revisiting the predictive validity of emotional intelligence: Self-report versus ability-based measures. *Personality and Individual Differences*, 35, 1893-1902.
- Pacht, A. R. (1984). Reflections on perfection. *American Psychologist*, 39, 386-390.
- Palomba, D., Sarlo, M., Angrilli, A., Mini, A., & Stegagno, L. (2000). Cardiac responses associated with affective processing of unpleasant film stimuli. *International journal of Psychophysiology*, 36 (1), 46-57.
- Parker, J.D.A., Bagby, R.M., Taylor, G.J., Endler, N.S., Schmitz, P. (1993). Factorial validity of the 20-item Toronto Alexithymia Scale. *European Journal of Personality*, 7, 221-232.
- Parker, J.D.A., Summerfeldt, L.J., Hogan, M.J., & Majeski, S. (2004). Emotional intelligence and academic success: Examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36, 163-172.
- Pease A. & B. (2001) *Why Men Don't Listen & Women Can't Read Maps?*. Orion Trade Ed. 300p.
- Pekrun, R. (1992). The impact of emotions on learning and achievement: Toward a theory of cognitive/motivational mediators. *Applied psychology*, 41, 359-376
- Pereira-Fradin, M. (2004). La variabilité intra-individuelle chez les enfants à haut

- potentiel intellectuel. *Psychologie Française*, 49, 253-266.
- Pereira-Fradin, M. (2005). Les enfants à haut potentiel : variabilité inter et intra individuelle. In S. Tordjman (Dir.), *Enfants surdoués en difficulté : de l'identification à une prise en charge adaptée* (pp.47-68). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- 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., & Jouffray, C. (2006). Les enfants à haut potentiel à l'école : historique et questions actuelles. *Bulletin de Psychologie*, 485 (59-5), 431-437.
- Pereira-Fradin, M., Caroff, X. & Jacquet, A-Y. (2010). Le WISC-IV permet-il d'améliorer l'identification des enfants à hauts potentiels ? *Enfance*, 1, 11-26
- Perrodin-Carlen, D. (2007) *Et si elle était surdouée?* Lucerne SZH :CSPS.,
- Peters, W.A.M., Grager-Loidl, H., & Supplee, P. (2000). Underachievement in gifted children and adolescents: Theory and practice. In K.A. Heller, F.J. Mönks, R.J. Sternberg, & R.F. Subotnik (Eds.), *International Handbook of Giftedness and talent* (pp. 609-620). Elmsford, New-York: Pergamon Press.
- Peterson, J.S. (2001). Successful adults who were once adolescent underachievers. *Gifted Child Quarterly*, 45, 236-249.
- Petrides, K. V. & Furnham, A. (2000). Gender differences in measured and self-estimated trait emotional intelligence. *Sex Roles*, 42, 449-461.
- Petrides, K. V. & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425-448.
- Petrides, K. V. & Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, 17, 39-57.
- Petrides, K. V. (2009). Psychometric properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue). In C. Stough, D. H. Saklofske, J. D. A. Parker (Eds.), *Assessing emotional intelligence: Theory, research, and applications* (pp. 85–101). New York, NY: Springer Science/ Business Media.
- Petrides, K. V. (2011). Ability and trait emotional intelligence. In T. Chamorro-Premuzic, A. Furnham, & S. von Stumm, (Eds.), *The Blackwell-Wiley Handbook of Individual Differences*. New York: Wiley.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425-448.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, 17, 39–57.
- Petrides, K. V., Frederickson, N., & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at

- school. *Personality and Individual Differences*, 36, 277-293.
- Petrides, K. V., Sangareau, Y., Furnham, A., & Frederickson, N. (2006). Trait emotional intelligence and children's peer relations at school. *Social Development*, 15, 537-547.
- Pfeiffer, S.I. (2002). Identifying gifted and talented students: recurring issues and promising solutions. *Journal of Applied School Psychology*, 19, 31-50.
- Philippot, P. & Rimé, B. (1991, July). *Bodily sensations and physiological changes in emotion*. Paper presented at the Meeting of the International Society of Research on Emotion, Saarbrücken
- Philippot, P. (1993). Inducing and assessing differentiated emotional feeling states in the laboratory. *Cognition and Emotion*, 7, 171-193.
- Phillipot P. (2007) Emotions et psychothérapies, Wavre : Mardaga.
- Piechowski, M.M. (1991). Emotional development and emotional giftedness. In N. Colangelo & G. Davis (Eds.), *Handbook of giftedness*, (pp. 285-306). Boston: Ally & Bacon.
- Piechowski, M.M., & Colangelo, N. (1984) Developmental potential of the gifted. *Gifted child quarterly*, 28 (2), 80-88.
- Planche, P. (2005). Le fonctionnement et le développement cognitif de l'enfant intellectuellement précoce : quelques spécificités. *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 81(17), 16-22.
- Pons, F., Doudin, P.A., Harris, P.L., & de Rosnay, M. (2004). Méta émotion et intégration scolaire. In L. Lafortune (Ed.) *L'affectivité dans l'apprentissage* (pp7-28). Sainte-Foy: Presses universitaires du Québec.
- Porter, E. & Dutton, D. (1987). Behaviorally speaking. *Training and Development Journal*, 41, 28-33.
- Pourtois, J.P., Desmet, H., & Leheut, M.F. (2005). La scolarité de l'enfant, de l'adolescent à haut potentiel. In G. Bergonnier-Dupuy (Ed.), *L'enfant, acteur et/ou sujet au sein de la famille* (pp. 77-90). Ramonville St Agne : Erès.
- Quoidbach, J. (2009). La régulation des émotions positives. In Mikolajczak, M (Ed). *Les compétences émotionnelles* (pp195-219). Paris : Dunod
- Quoidbach, J. (2012). Approche positive de la régulation des émotions. Dans M. Desseilles & M. Mikolajczak (Eds.), *Traité de la régulation émotionnelle*. Bruxelles: DeBoek.
- Raes, F., Pommier, E., Neff, K. D., & Van Gucht, D. (2011). Construction and factorial validation of a short form of the Self-Compassion Scale. *Clinical Psychology & Psychotherapy*. 18, 250-255
- Rapport de recherche inter universitaire (2004). *Les enfants et les adolescents à haut potentiel*. Communauté française de Belgique.
- Rasid, Z. M., & Parish, T. S. (1998). The effects of two types of relaxation training on students' levels of anxiety. *Adolescence*, 33(129), 99-102.
- Reis, S. M., Callahan, C. M., & Goldsmith, D. (1996). Attitudes of adolescent gifted girls and boys toward education, achievement, and the future. In K. D. Arnold, K. D. Noble., & R. F. Subotnik (Eds.), *Remarkable women:*

- Perspectives on female talent development* (pp. 209-224). Cresskill, NJ: Hampton Press, Inc.
- Renzulli, J. S. (2002). Emerging conceptions of giftedness: building a bridge to the new century. *Exceptionality*, 10, 67-75
- Renzulli, J.S. (1986). The three ring conception of giftedness: A developmental model of creative productivity. In R.J. Sternberg, & J.E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 53-92). New-York: Cambridge University Press.
- Rimé, B. (1999). Expressing emotions, physical health, and emotional relief: A cognitive social perspective. *Advances in Mind-Body Medicine*, 175-179.
- Rimé, B. (2009). Emotions elicit the social sharing of emotion: Theory and empirical review. *Emotion review*, 1, 60-85.
- Roberts, S.M. & Lovett, S.B. (1994). Examining the 'F' in gifted: Academically gifted adolescent responses to scholastic failure. *Journal for the Education of the Gifted*, 17 (3), 241-259.
- Robinson, A., & Clindenbeard, P.R. (1998). Giftedness: An exceptionality examined. *Annual Review of Psychology*, 49, 117-139.
- Robinson, N.M., Lanzi, R.G., Weinberg, R.A., Ramey, S.L., & Ramey, C.T. (2002). Family factors associated with high academic competence in former Head Start children at third grade. *Gifted Child Quarterly*, 46 (4), 278-290.
- Rode, J., Mooney, C., Arthaud-Day, M., Near, J., Baldwin, T., Rubin, R., & Bommer, W. (2007). Emotional intelligence and individual performance: Evidence of direct and moderated effects. *Journal of Organizational Behavior*, 28, 399-421.
- Roeper, A. (1984). Les surdoué(e)s face à leurs émotions. *Revue Canadienne de Psycho- Education*, 13(1), 17-24.
- Roome, J.R. & Romney, D.M. (1985). Reducing anxiety in gifted children by inducing. *Roeper review*, 7 (3), 177-179.
- Roseman, I.J., Smith, C.A. (2001). *Appraisal theory: overview, assumptions, varieties, controversies*. New York : Oxford University Press.
- Roskam, I. (2012). La régulation des émotions chez l'enfant: une perspective développementale. In M. Mikolajczak & M. Deseilles (Eds.). *Traité de régulation des émotions* (pp. 43-458). Bruxelles : De Boeck.
- Rozell, E.J., Pettijohn, C.E., & Parker, R.S. (2002). An empirical evaluation of emotional intelligence: The impact on management development. *Journal of Management Development*, 21, 272-289.
- Saarni, C. (1990) Emotional competence: How emotions and relationship become integrated. In Thompson RA, (Ed): *Nebraska symposium of motivation*, Vol. 36, Socio-emotional development (pp. 115-182).
- Saklofske, D.H., Austin, E.J., Rohr, B.A., & Andrews, J.J.W. (2007). Personality, Emotional Intelligence and Exercise. *Journal of Health Psychology* , 12, 937-948.
- Salovey, P., & Mayer, J.D. (1990). *Emotional intelligence Imagination, cognition*

- and personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P., Mayer, J.D., Goldman, S.L., Turvey, C., Palfai, T.P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. In J.W. Pennebaker (Ed.). *Emotion, disclosure, and health*. (pp. 125-154). Washington DC: American Psychological Association.
- Salovey, P., Stroud, L.R., Woolery, A., & Epel, E.S. (2002). Perceived Emotional Intelligence, Stress Reactivity, and Symptom Reports: Further Explorations Using the Trait Meta-Mood Scale. *Psychology and Health*, 17, 611-627.
- Sanchez-Nunez, M.T., Fernandez-Berrocal, P., Montanes, J., Latorre, J.M. (2008). Does emotional intelligence depend on gender? The socialization of emotional competencies in men and women and its implication. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15, 6(2), 455-474.
- Sander, D. & Scherer, K.S. (2009). *Traité de psychologie des émotions*. Paris : Dunod.
- Sander, D. & Scherer, K.S. (2009). La psychologie des émotions : survol des théories et débats essentiels. In D. Sander, & K.S. Scherer (Eds). *Traité de psychologie des émotions* (pp. 1-40). Paris : Dunod.
- Schaefer, A.; Nils, F., Sanchez, X. & Philippot, P. (Assessing the effectiveness of a large database of emotion-eliciting films: A new tool for emotion researchers. *Cognition and Emotion*, 24 (7), 1153-1172.
- Schiever, S.W. (1985) Creative personality characteristics and dimensions of mental functioning in gifted adolescents, *Roeper review*, 7, 223-226.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D., Cooper, J. T., Golden, C., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167-177.
- Schutte, N., Malouff, J., Simunek, M., McKenley, J., & Hollander, S. (2002). Characteristic emotional intelligence and emotional well-being. *Cognition and Emotion*, 16, 769-785.
- Schutte, N.S., Malouff, J.M., Bobik, C., Conston, T., Greeson, C., Jedlicka, C., Rhodes, E. & Wendorf, G. (2001). Emotional intelligence and interpersonal relations. *Journal of Social Psychology*, 141, 523-536.
- Schutte, N.S., Malouff, J.M., Thorsteinsson, E.B., Bhullar, N., Rooke, S.E. (2007). A meta-analytic investigation of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 42, 921-933.
- Senécal, C. B., Vallerand, R. J., & Vallières, E. F. (1992). Construction and validation of the Quality of Interpersonal Relationships Scale (EQRI). *European Review of Applied Psychology/Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 42, 315-324.
- Shipley, N.L., Jackson, M.J., & Segrest, S.L. (2010). The effects of emotional intelligence, age, work experience, and academic performance. *Research in higher education*. Education Journal. www.aabri.com/manuscripts/10535.pdf
- Shoda, Y., Mischel, W., Peake P.K. (1990). Predicting Adolescent Cognitive and Self-Regulatory Competencies From Preschool Delay of Gratification:

- Identifying Diagnostic Conditions, *Developmental psychology*, 25 (6), 978-986.
- Siaud-Facchin, J. (2002). *L'enfant surdoué, l'aider à grandir, l'aider à réussir*. Paris, Odile Jacob.
- Silver, S.J. & Clampitt, M.K. (1990). WISC-R profiles on high ability children: interpretation of verbal-performance discrepancies In Pereira-Fradin, M. (2005). Les enfants à haut potentiel : variabilité inter et intra individuelle. In S. Tordjman (Dir.). *Enfants surdoués en difficulté : de l'identification à une prise en charge adaptée* (pp.47-68). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Silverman, L. (1993). The gifted individual. In L. Silverman (Ed.), *Counseling the gifted and talented* (pp.3- 28).Denver, CO: Love Publishing Company.
- Silverman, L. K. (2005). *Intensive! Intensities and sensitivities of the gifted. Social and emotional needs of gifted children*. Hobart, Tasmania, Australia: Tasmanian Association for the Gifted.
- Sonnemans, J., Frijda, N.H. (1994). The structure of subjective emotional intensity. *Cognition and emotion*, 8 (4), 329-350.
- Sowa, C.J., McIntire, J., May, K., & Bland, L. (1994) Social and emotional adjustment themes across gifted children. *Roeper review*, 17(2), 95-98.
- Speirs Neumeister, K.L., Williams, K.K., & Cross, T.L. (2009). *Roeper Review*, 31,198–206.
- Spielberger, C.D. (1971). Trait-state anxiety and motor behavior. *Journal of motor behavior*, 3 (3), 265-279.
- Staudt, B., & Neubaer, A.C. (2006). Achievement, underachievement and cortical activation: a comparative EEG study of adolescents of average and above-average intelligence. *High Ability Studies*, 17 (1), 3-16.
- Sternberg, R.J. (1997) A triarchic view of giftedness. In N. Colangelo & G. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 43-52). Boston: Ally & Bacon.
- Supplee, P.L. (1990). *Reaching the gifted underachiever*. New-York : Teachers College Press.
- Talan, I. (1967). Le problème des enfants surdoués : revue critique. *La psychiatrie de l'enfant*, 10 (2), 555-575.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal : Chenelière éditions
- Terman, L.M., & Oden, M.H. (1959). Vol.V. *The gifted group at midlife: thirty-five years follow-up of the superior child. Genetics studies of genius*. California : Stanford University Press.
- Terman, L.M., Burks, B.S., & Jensen, D.W. (1930). Vol.III. *The promise of youth: follow-up studies of one thousand gifted children. Genetics studies of genius*. California : Stanford University Press.
- Terrassier, J.C. (1979) Le syndrome de dyssynchronie. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 27(10-11), 445-450.
- Terrassier, J.C. (1999/1991). *Les enfants surdoués, ou la précocité embarrassante*.

- 4^{ème} édition. Paris : ESF.
- Thompson, R.A. (1994). Emotion regulation: A theme in a search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, 25-52.
- Thorndike, E.L. (1920). Intelligence and its use. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.
- Thurstone, L.L. (1931). Multiple factor analysis. *Psychological Review*, 38, 406-427.
- Trinidad, D.R., & Johnson, C.A. (2002). The association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use. *Personality and Individual Differences*, 32, 95-105.
- Trinidad, D.R., Unger, J.B., Chou, C.P., & Johnson, C.A. (2004). The protective association of emotional intelligence with psychosocial smoking risk factors for adolescents. *Personality and Individual Differences*, 36, 945-954.
- Vaivre-Douret, L. (2004). Les caractéristiques développementales d'un échantillon d'enfants tout venant "à hautes potentialités" (surdoués) : suivi prophylactique. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 52, 129-141.
- Vaivre-Douret, L. (2012). Spécialités développementales du jeune enfant à « hautes potentialités ». *ANAE*, 119, 445-457.
- Van Boxtel, H.W., & Monks, F.J. (1992). General, social, and academic self-concepts of gifted adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 21, 169-186.
- van Meerhaeghe (2007). *Petit guide à l'usage des enseignants*. Brochure d'informations publiée par l'ASBL EHP Belgique. Bruxelles. Belgique. doi : <http://www.ehpbelgique.org/hp/nos-publications>
- Van Rooy, D. L., Viswesvaran, C., & Pluta, P. (2005). A meta-analytic evaluation of construct validity: What is this thing called emotional intelligence? *Human Performance*, 18, 445-462.
- Van Rooy, D.L., Viswesvaran, C. (2004). Emotional intelligence: A meta-analytic investigation of predictive validity and nomological net. *Journal of Vocational Behavior*, 65, 71-95.
- Vrignaud, P. (2006). La scolarisation des enfants intellectuellement précoces en France : présentation des différentes mesures et de résultats de recherches. *Bulletin de Psychologie*, 59(5) 485, 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.
- Watson, D., Clark, L.A., Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1063-1070.

- Westen, D. (1999). *Psychologie : pensée, cerveau et culture*. Louvain-la-Neuve. De Boeck.
- Winner, E. (1996). *Surdoués, Mythes et réalités*. Paris : Aubier
- Winner, E. (2000). The origins and ends of giftedness. *American Psychologist*, 1(55), 159-169.
- Woitaszewski, S.A., & Aalsma, M. (2004). The contribution of Emotional Intelligence to the Social and Academic Success of Gifted Adolescents as Measured by the Multifactor Emotional Intelligence Scale- Adolescent Version. *Roeper review*, 27 (1), 25-30.
- Yakmaci-Guzel, B.& Akarzu, F. (2006). Comparing overexcitabilities of gifted and non-gifted 10th grade students in Turkey. *High ability studies*, 17, 43-56.
- Zeidner, M., Shani-Zinovich, I., Matthews, G. & Roberts, R.D. (2005). Assessing emotional intelligence in gifted and non-gifted high school students: Outcomes depend on the measure. *Intelligence*, 33, 369-391
- Zenasni, F. & Lubart, T. (2011). Pleasantness of creative tasks and creative performance. *Thinking skills and creativity*, 6, 49-56.
- Zenasni, F. & Lubart, T. (2009). Perception of emotion, alexithymia and creative potential. *Personality and individual differences*, 46, 353-358
- Zenasni, F., & Mouchiroud, C. (2006). Aspects socio-émotionnels du haut potentiel. In T. Lubart (Ed.), *Enfants exceptionnels : précocité intellectuelle, haut potentiel et talent* (pp. 142-166). Bréal : Amphi Psychologie.
- Ziegler, A., & Heller, K.A. (2000). Conceptions of giftedness from a meta-theoretical perspective. In K.A. Heller, F.J. Mönks, R.J. Sternberg & R.F. Subotnik (Eds.), *International Handbook of Giftedness and talent* (pp.3-21). Elmsford : Pergamon Press.
- Zins, J., Payton, J. W., Weissberg R. P., & Utne-O'Brien, M. (2007). Social and emotional leaning and successful school performance. In G. Matthews, M. Zeidner, & R. D. Roberts (Eds.), *Emotional intelligence: Knowns and unknowns* (pp. 376–395). New York: Oxford University