dumas-00749028, version 1 - 6 Nov 2012

Nord Pas de Calais

MASTER SMEEF SPECIALITE
« PROFESSORAT DES ECOLES »
ANNEE 2011/2012
SEMESTRE 4

INITITIATION A LA RECHERCHE

MEMOIRE

NOM ET PRENOM DE L'ETUDIANT : Goubet Camille
SITE DE FORMATION : Arras
SECTION : Groupe 2

Intitulé du séminaire de recherche : Handicap et grande difficulté scolaire
Intitulé du sujet de mémoire : L'impact du contexte familial et du contexte scolaire sur l'estime de soi des enfants à haut potentiel.
Nom et prénom du directeur de mémoire : Déro Moïse

Direction
365 bis rue Jules Guesde
BP 50458
59658 Villeneuve d'Ascq cedex
Tel : 03 20 79 86 01
Fax : 03 20 79 86 01
Site web: www.lille.iufm .fr

Institut Universitaire de Formation des Maîtres
Ecole interne de l'Université d'Artois

UNIVERSITÉ D'ARTOIS

SOMMAIRE

Introduction……..p3

I/ PARTIE THEORIQUE……..p4

1. Les enfants à haut potentiel……p4

1.1L'intelligence……...p4

1.1.1 Définition…….....p4

1.1.2 Les théories de l'intelligence…….……...p4

1.2 L'identification des enfants à haut potentiel……...p5

1.2.1 La mesure de l'intelligence……..p5

1.2.2 Les facteurs d'intelligence……....p6

1.3 Les conséquences sociales des enfants à haut potentiel…….....p7

1.4 Les modes de scolarisation des enfants à haut potentiel……....p7

1.4.1 Regroupement par classe de niveau……....p7

1.4.2 Regroupement intra et inter classe……..p7

1.4.3 Les programmes d'enrichissement……..p7

1.4.4 L'accélération……...p8

1.5 Les textes sur les enfants à haut potentiels……p8

2. L'estime de soi……p9

2.1 Définition……p9

2.2 Le triptyque de l'estime de soi, selon André et Lelord (2007)……...p9

2.3 L'estime de soi chez les enfants……p10

2.3.1 Estime de soi et intelligence……..p10

2.3.2 L'estime de soi et le contexte familial……...p11

3. Synthèse …….....p12

dumas-00749028, version 1 - 6 Nov 2012

II/ HYPOTHESES …….....p14

III/ METHODOLOGIE……...p15

1. **La population choisie**……...p15
2. **La procédure suivie**…….....p15
3. **Moyens utilisés**…….….p16
4. **Déontologie** ……...p18

IV/ RECUEIL DES DONNEES ……...p19

V/ ANALYSE DES DONNEES ……..p20

1. **Description de l'échantillon** ……p20
2. **Résultats globaux** …….p22

VI/ DISCUSSION ……p25

VII/ CONCLUSION ……p29

Références Bibliographiques ……..p31

Annexes

Résumé et mots clé

dumas-00749028, version 1 - 6 Nov 2012

Beaucoup de termes sont utilisés par les chercheurs pour parler des enfants ayant des compétences intellectuelles hors norme. On parle, en effet, d'enfants intellectuellement précoces, d'enfants surdoués, d'enfants à haut potentiel, de douance ou encore de quotient intellectuel élevé. Chacun de ces termes renvoient à des concepts théoriques spécifiques. Ici nous choisirons de parler d'enfant à haut potentiel.

Les enfants à haut potentiel m'ont toujours intéressée aussi bien ceux que j'ai pu rencontrer durant ma scolarité que ceux que j'ai suspecté qu'ils en faisaient partie durant mes stages en école. Leur grande capacité intellectuelle est souvent enviée. Les gens ont tendance à réduire cette population à des « grands cerveaux » au détriment du reste. En effet, on n'a pas toujours conscience que ces enfants peuvent souffrir de cette maturité intellectuelle parce qu'il ne suffit pas d'être intelligent pour être heureux. C'est pour aller contre ces préjugés et mieux connaître les subtilités de cette population que j'ai décidé de travailler sur les enfants à haut potentiel.

Ces enfants, qui représentent 5% de la population française, sont dotés de compétences exceptionnelles. Voir comment ils gèrent leur différence vis à vis de leurs camarades de classe ou encore auprès de leur famille pourrait être intéressant. Plus particulièrement, voir comment ils se perçoivent du point de vue de la confiance en soi ou encore de l'estime de soi pourrait aider à mieux les connaître pour pouvoir ensuite leur apporter une aide plus spécifique. D'autant plus que beaucoup de ces enfants n'ont pas la chance d'avoir un contexte familial propice au développement de leurs capacités intellectuelles et très peu d'écoles spécialisées existent en France. Etudier l'estime de soi de ces enfants pourrait aider aussi bien les enseignants que les familles à une meilleure prise en charge de cette population.

C'est pourquoi, j'ai choisi d'étudier l'impact du contexte familial et du contexte scolaire sur l'estime de soi des enfants à haut potentiel.

Pour tenter de répondre à cette problématique nous verrons, dans un premier temps, ce qu'est un enfant à haut potentiel. Nous verrons alors ce qu'est le concept d'intelligence, l'identification des enfants à haut potentiel, les conséquences sociales et le mode de scolarisation de cette population et enfin nous ferons un point sur les textes mis en place pour ces enfants. Dans un second temps, nous étudierons la notion d'estime de soi, nous tenterons alors de le définir puis nous verrons le triptyque de l'estime de soi et enfin l'estime de soi chez les enfants.

dumas-00749028, version 1 - 6 Nov 2012

dumas-00749028, version 1 - 6 Nov 2012

I/ PARTIE THEORIQUE

1. Les enfants à haut potentiel :

1.1 L'intelligence :

1.1.1 Définition :

Avant d'aborder la notion de haut potentiel, il est indispensable de se demander ce qu'est exactement l'intelligence. En voici quelques définitions.

« L'intelligence peut être envisagée comme une faculté de l'esprit, la capacité de s'adapter aux situations nouvelles, le produit du contexte sociale et culturel ou encore l'aptitude à traiter l'information » (Godefroid, 2007, p541).

Pour Binet et Simon (1905), l'individu intelligent est celui « qui juge bien, qui comprend bien, qui raisonne bien et dont le bon sens et l'esprit d'initiative permettent de s'adapter aux circonstances de la vie » (cité par Godefroid, 2007, p542).

Wechsler, lui, voit l'intelligence comme « la capacité globale d'agir de façon réfléchie, de penser rationnellement, de maitriser son environnement » (cité par Godefroid, 2007, p542).

1.1.2 Les théories de l'intelligence :

Selon les chercheurs, il existerait plusieurs formes d'intelligence.

On parle, dans un premier temps, de modèles factoriels de l'intelligence. Cette conception de l'intelligence peut se comprendre grâce aux définitions données par Binet et Simon ainsi que par Wechsler vues dans le paragraphe précédent. Pour Spearman (1904, cité par Godefroid en 2007) il existe une intelligence unique. Ce dernier met en évidence un facteur commun (le facteur g) à différentes opérations mentales qui constituent l'intelligence générale. Selon Spearman, c'est ce facteur qui expliquerait les différences de performances des élèves à l'école. Pour Thurstone en 1988 (Godefroid, 2007), l'intelligence est formée de sept facteurs indépendants : l'aptitude numérique, la fluidité verbale, la compréhension verbale, l'aptitude spatiale, la mémoire, le raisonnement et la vitesse de perception. Cette conception explique les différences de performances dans des situations qui demandent des compétences différentes.

On parle aussi de modèles hiérarchiques où l'intelligence serait structurée par niveaux, en fonction de l'expérience de vie et de l'âge des personnes. Pour illustrer cette idée, on peut parler de la théorie de Cattel en 1971 (Godefroid, 2007). Cattel distingue deux types d'intelligence. L'intelligence fluide qui est une capacité de raisonnement et l'intelligence

cristallisée qui repose sur des connaissances acquises. On peut également parler du modèle des intelligences multiples de Gardner (1983, cité par Godefroid en 2007). Pour lui il existerait sept formes d'intelligence distinctes et indépendantes les unes des autres mais pourraient cependant interagir entre elles. Il s'agirait de l'intelligence linguistique, logico-mathématique, spatiale, musicale, somato-kinesthésique, intrapersonnelle et interpersonnelle.

Pour finir, on peut évoquer la théorie triarchique de Stenberg (1988, cité par Godefroid en 2007), où il est question de trois formes d'intelligence : l'intelligence analytique, créatrice et pratique.

1.2 L'identification des enfants à haut potentiel :

1.2.1 La mesure de l'intelligence :

L'intelligence d'un individu est mesurable grâce à des tests d'intelligence. C'est le psychologue français Alfred Binet qui a créé la première échelle de l'intelligence en 1905 dans le but de classer les élèves selon leur intelligence dans les différents degrés. Cela permet d'aboutir à l'âge mental de l'enfant grâce à une série d'épreuves de culture générale (Godefroid, 2007).

Stern, en 1912, introduit la notion de quotient intellectuel (QI) grâce à une formule qui consiste à calculer le rapport entre l'âge mental et l'âge chronologique et le multiplier par 100. Il permet alors de situer un enfant par rapport aux enfants normaux de son âge. Un enfant est dit normal si son âge mental est égal à son âge chronologique, 100 est donc le quotient intellectuel « normal ».

Plusieurs tests psychométriques existent. On peut parler du test de Stantford-Binet. C'est le test que Binet va perfectionner avec l'aide de Simon qui sera par la suite réadapté aux Etats-Unis par Terman en 1916 (Godefroid, 2007). Les personnes ayant répondu au test Stantford Binet sont répartis ainsi :

QI	**>139**	**120-139**	**110-119**	**90-109**	**80-89**	**70-79**	**<70**
Test Stantford-Binet	Très supérieur	Supérieur	Moyen supérieur	Moyen	Moyen inférieur	Marginal	Arriéré mental

Aujourd'hui, on utilise principalement les échelles d'intelligence de Wechsler. En 1939, ce dernier a créé un test d'intelligence pour les adultes de 16 à 89 ans : le WAIS (Weshcler Adult Intelligence Scale), puis en 1949 une échelle pour les enfants de 6 à 16 ans et 11

dumas-00749028, version 1 - 6 Nov 2012

mois: le WISC (Weshcler Intelligence Scale for Children). Enfin en 1967, Weshcler a établi une échelle pour mesurer l'intelligence des jeunes enfants âgées de 4 ans à 6 ans et 6 mois (Godefroid, 2007).

Pour la population qui nous intéresse ici, les enfants, les psychologues utilisent aujourd'hui le WISC IV qui a été ré-étalonné en 2005. Il mesure quatre indices : l'indice de compréhension verbale, l'indice de mémoire de travail, l'indice de vitesse de traitement et enfin l'indice de raisonnement perceptif.

1.2.2 Les facteurs d'intelligence :

Pour qu'un enfant soit considéré comme ayant un haut potentiel intellectuel, il faut que ce dernier ait un quotient intellectuel élevé. La plupart des chercheurs ont fixé un seuil où le QI peut être considéré comme élevé. L'enfant est dit surdoué si son résultat, au test d'intelligence, se situe à deux écarts types de la moyenne. D'après Liratni et Pry (2007), dans un test comme le WISC IV, un enfant est considéré comme surdoué quand il a un score égal ou supérieur à 125 ou 130.

Ce premier facteur est souvent considéré comme insuffisant pour un grand nombre de chercheurs. Par exemple, Renzuli propose un modèle d'intelligence en trois critères (Liratni et Pry, 2007).Pour considérer qu'un enfant a un haut potentiel, comme on l'a vu précédemment, il faut dans un premier temps qu'il ait un score élevé à un test d'intelligence. Dans un second temps, cet enfant doit avoir de la créativité. Pour finir, Renzuli évoque l'engagement, l'enfant doit sentir une grande motivation pour un domaine de connaissance en particulier. Si c'est trois critères sont réunis, Renzuli parle d'enfant à haut potentiel.

On peut aussi évoquer les pensées de Gagné à ce sujet. Pour lui, il faut faire une distinction entre le don et le talent (Liratni et Pry, 2007). Pour que les dons d'un enfant à haut potentiel, se transforment en talent, il faut un processus développemental mis sous l'influence de différents facteurs (motivation, personnalité, milieu socio-économique...). C'est grâce à ces interactions que va se créer le talent. Ce modèle permet d'expliquer que certains enfants à haut potentiel ne pourront jamais devenir talentueux à cause de ces différents facteurs qui influencent leur développement.

Il est donc important de ne pas s'arrêter à la mesure du quotient intellectuel. Il faut également prendre en compte la personnalité, le milieu familial...

dumas-00749028, version 1 - 6 Nov 2012

dumas-00749028, version 1 - 6 Nov 2012

1.3 Les conséquences sociales des enfants à haut potentiel :

Le décalage, existant entre l'âge mental et l'âge réel d'un enfant à haut potentiel intellectuel, implique qu'il aura soit des camarades de même âge mental mais d'âge réel supérieur, ou soit des camarades du même âge mais en retard sur le plan mental (Loriers, 2009). Donc l'enfant est sans cesse tiraillé entre deux extrêmes. Dufour (1997) a mené une recherche à ce sujet et est arrivé à des résultats montrant que l'enfant surdoué a tendance à être fermé vis-à-vis de son entourage. Il semble avoir intégré l'impossibilité d'être lui-même. Il agit alors comme les autres voudraient qu'il soit. Il a un comportement normalisé. Il a tendance à régresser vers la moyenne.

Le fait que l'enfant surdoué comprenne plus rapidement et facilement que les autres, il va avoir tendance à être distrait en réaction à l'ennui provoqué par le manque de stimulation (Loriers, 2009). Le fait que cet enfant soit autonome, comprenne rapidement, soit attiré par des apprentissages complexes, peut avoir des conséquences négatives car l'école ne privilégie pas cela.

1.4 Les modes de scolarisation des enfants à haut potentiel :

Il existe en France, divers modes de scolarisation pour les enfants à haut potentiel, selon l'article de Lautrey (2004).

1.4.1 Regroupement par classe de niveau :

Les élèves sont regroupés, selon leur niveau et leur résultats à des tests standardisés de connaissances effectués en début d'année scolaire, dans des classes de forts, de moyens, ou de faibles (Lautrey, 2004). Ainsi en créant ces classes plus homogènes le travail de l'enseignant est facilité et en conséquence plus profitable pour les élèves.

1.4.2 Regroupement intra et inter classe :

On garde la conservation de la structure en classe hétérogène ainsi que le contenu des programmes. Mais il y a des regroupements temporaires entre classe ou au sein de la classe. Il faut ajouter que ces formes de regroupements ne sont pas spécifiques à la scolarisation des enfants à haut potentiel.

1.4.3 Les programmes d'enrichissement :

On utilise le temps gagné sur l'avancée des programmes pour proposer aux enfants à haut potentiel des activités supplémentaires, afin de permettre à ces élèves de développer leurs

potentialités. On qualifie ce mode de scolarisation de programme « pull-out ». C'est-à-dire que ces enfants suivent une grande partie des enseignements dans une classe ordinaire, mais ils sont regroupés, pendant quelques heures de la semaine, avec d'autres enfants à haut potentiel afin de réaliser des activités de créativités, de réflexions sur des problèmes de société...

1.4.4 L'accélération :

L'objectif est d'effectuer plus rapidement le cursus scolaire, on peut alors proposer soit un saut de classe ou un programme d'accélération proprement dit.

Le plus répandu est le saut de classe car il permet à l'élève de ne pas quitter le système scolaire normal. Mais par contre, il peut engendrer des lacunes provenant de la classe sautée.

On parle aussi de programmes d'accélération où il n'y a pas de discontinuité dans la scolarisation mais une accélération du parcours des programmes. On utilise cette pratique dans des classes spécialisées (section EIP : Elève Intellectuellement Précoce) mais aussi, parfois, dans des classes ordinaires où l'élève effectue le programme de la classe suivante hors du temps scolaire afin de pouvoir par la suite sauter une classe.

1.5 Les textes sur les enfants à haut potentiels :

Le rapport Delaubier de janvier 2002 cherche à trouver des solutions pour une meilleure prise en charge de cette population. Pour cela, 9 axes de travail sont proposés. Ces axes permettent de mieux connaître les enfants à haut potentiel afin de prévenir les difficultés et d'accompagner les familles durant la scolarité de leur enfant. Ils cherchent également à mettre en place par exemple : des parcours d'enrichissements, des formations à la diversité pour les enseignants, une adaptation des rythmes d'apprentissages, afin d'arriver à une meilleure prise en charge de ces élèves.

D'après la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école de 2005, on veut que cette population aux aptitudes particulières puisse au mieux développer ces potentialités. Pour cela, on propose des aménagements appropriés comme les programmes d'accélération par exemple (article 27 codifié L 321-4).

La circulaire n° 2007-158 du 17 octobre 2007 souhaite une meilleure formation du personnel éducatif sur le parcours scolaire des enfants aux aptitudes particulières, afin de mettre en place des formations qui prennent en compte le caractère spécifique de ces élèves.

dumas-00749028, version 1 - 6 Nov 2012

La circulaire n° 2009-168 du 12-11-2009 propose un « guide d'aide à la conception de modules de formation pour une prise en compte des élèves intellectuellement précoces ». Ce guide a 4 objectifs. Le premier est formulé ainsi : « conduire chacun à mieux connaître les élèves intellectuellement précoces pour développer à leur égard une attitude ouverte et positive », le second : « faciliter le repérage et la compréhension des difficultés des élèves intellectuellement précoces », le troisième : « favoriser une prise en charge scolaire adaptée aux besoins des élèves intellectuellement précoces », et le dernier : « aider les enseignants à établir des relations bienveillantes et constructives avec les parents des élèves intellectuellement précoces ».

2. L'estime de soi :

2.1 Définition :

D'un point de vue étymologique, le verbe « estimer » vient du latin « oestimare », « évaluer » qui signifie à la fois « déterminer la valeur de » et « avoir une opinion sur ».
D'après André et Lelord en 2007, les cinq domaines les plus importants dans la constitution de l'estime de soi des enfants et des adolescents sont : l'aspect physique, la compétence athlétique, la popularité auprès des pairs, la conformité comportementale et enfin la réussite scolaire.

2.2 Le triptyque de l'estime de soi, selon André et Lelord (2007) :

Selon ces deux auteurs, l'estime de soi repose sur trois piliers : l'amour de soi, la vision de soi et la confiance en soi. Il y a une interdépendance entre les trois. En effet, on a besoin de l'amour de soi pour avoir une vision de soi positive afin d'avoir confiance en soi. Si un de ces trois composants n'est pas présent chez un individu, son estime de soi sera faible.
Dans un premier temps, André et Lelord, en 2007, parlent de l'amour de soi. C'est s'aimer malgré les défauts que l'on peut avoir et les erreurs qu'on peut faire. Ce pilier repose en grande partie sur l'amour donné par la famille pendant l'enfance.
Dans un deuxième temps, les auteurs évoquent la vision de soi. C'est le regard que l'on porte sur nous-même. Il est issu de l'environnement familial, c'est-à-dire qu'il repose sur les projets que les parents font pour leurs enfants.
Pour finir, le dernier pilier sur lequel repose l'estime de soi est la confiance en soi. C'est le fait de penser qu'on est capable de faire quelque chose de bien dans n'importe quelle situation. Elle vient également du mode d'éducation reçu à l'école ou dans la famille.

dumas-00749028, version 1 - 6 Nov 2012

dumas-00749028, version 1 - 6 Nov 2012

2.3 L'estime de soi chez les enfants :

2.3.1 Estime de soi et intelligence :

La vie à l'école est très différente de la vie à la maison pour un enfant, c'est pourquoi son estime de soi peut être mise à mal dans cet environnement (André et Lelord, 2007).

D'après de nombreux chercheurs, comme André et Lelord (2007) ou Calsyn et Kenny (1977), il existerait un lien entre réussite scolaire et estime de soi. Plus un enfant a une estime de lui même élevée plus il a de chance de réussir à l'école (André et Lelord, 2007). L'élève qui a une bonne image de lui même, par rapport à un autre élève qui en a une moins bonne, poursuit ses études plus longtemps et est plus persévérant, plus optimiste sur son avenir... (Harter, 1990; Pintrich et Schrauben, 1992, cité par: Martinot en 2001). André et Lelord (2007) reprennent cette même idée. En effet, pour ces derniers, le niveau d'estime de soi est un bon indicateur de la valeur des stratégies qui pourront être mises en place par l'enfant face à une certaine difficulté scolaire.

Pour Calsyn et Kenny (1977), « la réussite scolaire dépend non seulement des performances passées, mais aussi des conceptions de soi actuelles » (cité par Martinot en 2001). Autrement dit plus l'élève a une image de ses performances positives, plus il a de chance de progresser dans la bonne direction.

L'enfant a bien souvent une image de l'école fortement associée à ses résultats scolaires. En effet, il existe une pression assez forte de la part des parents qui veulent la réussite de leur enfant mais aussi de l'école en elle même, par son système de note et de classement et enfin le regard des camarades de classes qui ont tendance à mettre des étiquettes sur les élèves en difficultés (Meram *et al*, 2006). Pour ces auteurs, il est indispensable de promouvoir l'estime de soi à l'école.

William James propose une équation de l'estime de soi (André et Lelord, 2007). Pour lui, l'estime de soi dépend d'une part de nos réussites et d'autre part de nos attentes vis-à-vis de nous même, autrement dit : estime de soi = succès/prétention. Plus on réussit dans un domaine, plus notre estime de soi est grande à condition que nos prétentions ne soient pas trop denses.

On peut alors penser que les enfants à haut potentiel ont une grande estime de soi du fait de leurs performances intellectuelles, mais elle peut être contrariée par beaucoup d'autres facteurs. Très peu d'écoles spécialisées existent dans la région et même en France. Le fait que ces enfants se retrouvent en minorité dans une classe normal engendre ce que l'on appelle l' « effet solo ». Desert (2004) évoque l'effet des statuts minoritaires dans un groupe, notamment en ce qui concerne la minorité fille ou garçon dans une classe. Si on

reprend ces idées en parlant de la population qui nous intéresse, on pourrait dire que le fait, pour un enfant à haut potentiel, d'être le seul représentant de sa situation intellectuelle dans une classe peut avoir des effets négatifs sur ses performances. L' « effet solo » peut alors influencer négativement l'estime de soi de cet enfant. De plus, d'après Grubar et al (1997), si un enfant ne suit pas une pédagogie qui lui est adaptée et qu'il ne peut pas avancer à son propre rythme d'acquisition des savoirs, il est alors dans l'incapacité de pouvoir utiliser ses capacités jusqu'au bout. Suite à cela, l'enfant ne peut pas répondre à l'attente de ses enseignants ou encore de ses parents. Un sentiment de culpabilité va se développer alors en lui et son estime de soi s'en trouvera affaiblit.

2.3.2 L'estime de soi et le contexte familial:

Comme tous les autres enfants, l'estime de soi des enfants à haut potentiel peut être également influencée par d'autres facteurs.

Il existerait un lien significatif entre le contexte familial et le niveau d'estime de soi d'un enfant (André et Lelord, 2007). Plus le contexte familial est favorable plus l'enfant a de chance de développer une bonne estime de lui même.

Selon Auble *et al* (1991), les bons élèves issus de milieux favorisés ont une meilleure opinion d'eux-mêmes que les bons élèves issus de milieux moins favorisés. D'après ces chercheurs, il existerait donc un lien entre l'origine sociale et l'estime de soi.

Cependant, les travaux de Coopersmith (1967) indiquent qu'il n'existe pas de lien entre le niveau socioprofessionnel ou l'éducation des parents et l'estime de soi de l'enfant. Par contre la qualité de la relation avec les parents influencerait l'estime de soi de l'enfant (Wikipedia).

Le soutien parental tient un rôle très important sur l'estime de soi d'un enfant (André et Lelord, 2007). Pour ces auteurs, il existe deux types de soutien, le soutien qui est délivré sans condition à l'enfant quoi qu'il fasse et le soutien qui est délivré en fonction du comportement de l'enfant. Ces deux types de soutien sont nécessaires pour favoriser l'estime de soi de l'enfant. En effet, le soutien inconditionnel à la personne (« je t'aime quoi qu'il arrive ») et le soutien conditionnel au comportement (« je t'apprécie quand tu fais de bonnes choses ») permettent une estime de soi élevée et stable, ce qui donne un enfant épanoui. La double absence de ces types de soutien favorise une très basse estime de soi et l'enfant se sent comme abandonné. On peut alors penser qu'une situation familiale stable est un facteur important pour l'estime de soi des enfants.

dumas-00749028, version 1 - 6 Nov 2012

3. Synthèse

On ne peut pas parler d'enfants à haut potentiel, sans comprendre parfaitement la notion d'intelligence. D'après Godefroid en 2007, l'intelligence est donc une capacité d'adaptation, de compréhension des stimuli extérieurs et serait issue d'une culture et du milieu social dans lequel on vit.

L'intelligence peut se mesurer grâce à des tests d'intelligence. Plusieurs tests existent mais aujourd'hui nous utilisons principalement les échelles d'intelligence de Wechsler. Un enfant est déclaré comme haut potentiel s'il a un quotient intellectuel (QI) supérieur ou égal à 125 ou 130. Pour beaucoup d'auteurs, comme Renzuli et Gagné (cité par Liratni et Pry, 2007), la mesure du QI est insuffisante pour considérer qu'un enfant a un haut potentiel intellectuel. En effet, il est important de prendre en compte d'autres facteurs comme la personnalité, la motivation ou encore le milieu familial.

Nous avons vu qu'il existait différents modes de scolarisation pour ces enfants. Les plus connus sont : l'accélération (le saut de classe ou les sections EIP (Elèves intellectuellement précoces)), les établissements spécialisés. Depuis le rapport Delaubier de janvier 2002, plusieurs textes se sont succédés afin de mettre en place une meilleure prise en charge de ces enfants dans les écoles. En effet, la vie d'un enfant à haut potentiel n'est pas si simple, il existe des conséquences sociales liées à la différence entre son âge mental et son âge réel (Loriers, 2009). L'enfant à haut potentiel semble être fermé sur lui-même. C'est pour cela que la question de l'estime de soi est importante à aborder afin de mieux comprendre ce malaise.

Nous avons vu, grâce à André et Lelord en 2007, que l'estime de soi reposait sur trois piliers : l'amour de soi, la vision de soi et la confiance en soi. Ces trois piliers sont fortement liés car nous avons besoin de l'amour de soi pour avoir une vision de soi positive afin d'avoir confiance en soi.

Pour de nombreux chercheurs, comme André et Lelord en 2007 ou Harter en 1990, plus un enfant a une estime de lui-même élevé plus il a de chance d'avoir de bons résultats scolaires. Il existe alors un lien entre estime de soi et intelligence. Dans la logique, un enfant à haut potentiel devrait donc avoir une estime de soi élevée. Mais ça n'est pas si simple. Desert (2004) évoque l' « effet solo ». Pour lui, si un enfant se retrouve comme étant le seul enfant haut potentiel dans une classe, il aura une baisse de performance et donc une estime de soi faible. D'après Grubar et al en 1997, on arrive au même constat si l'enfant ne suit pas une pédagogie adaptée à son rythme d'acquisition du savoir.

dumas-00749028, version 1 - 6 Nov 2012

L'estime de soi est en baisse également si les parents exercent une pression trop forte sur la réussite scolaire de leur enfant (Meram et al, 2006). André et Lelord, en 2007, évoquent l'importance du soutien parental pour une bonne estime de soi de l'enfant. Le soutien délivré sans condition à l'enfant et le soutien délivré en fonction du comportement de l'enfant sont indispensables pour favoriser l'estime de soi de ce dernier.

Le but de notre étude est donc d'évaluer l'estime de soi des enfants à haut potentiel et de voir s'il existe un lien avec le contexte scolaire et familial comme nous l'avons vu dans la littérature.

dumas-00749028, version 1 - 6 Nov 2012

II/ HYPOTHESES :

Nous avons vu que les enfants à haut potentiel étaient une population particulière. Ils possèdent des capacités intellectuelles hors norme. Cependant, certains d'entre eux ne peuvent pas pleinement exploiter toutes leurs potentialités. En effet, peu d'écoles existent pour ces enfants et il est difficile de s'intégrer dans un environnement qui n'est pas forcement adapté à soi.

Parfois c'est le contexte familial qui n'est pas forcement propice à ces élèves, il peut être difficile pour les parents d'accepter d'avoir un enfant différent. De plus, certains parents attendent toujours davantage de leur enfant.

Face à toutes ces contraintes, l'enfant peut avoir du mal à avoir un regard positif sur lui-même. C'est pourquoi nous avons décidé de travailler sur la problématique suivante : quel peut être l'impact du contexte familial et du contexte scolaire sur l'estime de soi des enfants à haut potentiel.

Une hypothèse générale peut émerger de cette problématique, elle peut s'articuler ainsi : si les enfants à haut potentiel vivent dans un contexte familial et scolaire particulier, leur estime de soi peut s'en trouver affaiblie.

Trois hypothèses opérationnelles découlent de cette hypothèse générale :

Hypothèse numéro 1 : Si un enfant à haut potentiel suit sa scolarité dans un établissement spécialisé ou dans une section EIP (Elève Intellectuellement Précoce), il aura une estime de soi plus grande que celui qui est dans une école ordinaire.

Hypothèse numéro 2 : Si un enfant à haut potentiel a des frères et sœurs qui sont eux aussi intellectuellement précoces, il aura une estime de soi plus élevée que celui qui n'en a pas.

Hypothèse numéro 3 : Si un enfant a été déclaré comme haut potentiel sous la volonté de ses parents, il aura une estime de soi plus élevée que celui qui a été déclaré d'une autre manière.

dumas-00749028, version 1 - 6 Nov 2012

dumas-00749028, version 1 - 6 Nov 2012

III/ METHODOLOGIE

1. La population choisie :

La population que nous allons étudier est constituée de 25 enfants déclarés comme haut potentiel. L'étendue des âges se situe entre 7 et 17 ans. La moyenne d'âge des participants est de 12 ans, avec un écart type de 1,9. Parmi eux, il y a 9 filles et 16 garçons. Le nombre moyen de frère et sœur est de 2,2 avec un écart type de 1,2. 68 % des enfants ayant répondu à l'étude ont des frères et sœurs ayant eux aussi un haut potentiel intellectuel. Ces enfants fréquentent soit un établissement ordinaire (74%), soit une section EIP (Enfant Intellectuellement Précoce) (26%). Pour 60% des familles, c'est une volonté de leur part que leur enfant soit déclaré comme à haut potentiel intellectuel.

Seul un enfant de l'échantillon a des parents séparés. Pour les autres, leurs parents sont en couples. Les parents ont, en général, un BEP ou un bac +2, +3, +5 ou +8.

Les participants sont de nationalité française et vivent dans la région Nord Pas de Calais.

Ces enfants font partie de l'AFEP (Association Française pour les Enfants Précoces). Cette association a été fondée en 1993 par le principal honoraire du Collège du Cèdre au Vésinet où a été créée la première classe pour enfants intellectuellement précoces (EIP). L'AFEP vient en aide aux enfants à haut potentiel ainsi qu'à leur famille, afin de faire reconnaître cette population et de mettre en place les mesures nécessaires pour éviter l'échec scolaire et pour qu'ils puissent exploiter leurs grandes possibilités intellectuelles.

2. La procédure suivie :

Dans cette étude, nous suivons une démarche quantitative grâce à une passation de questionnaire mesurant l'estime de soi de ces enfants à haut potentiel. Les parents doivent également remplir un petit questionnaire d'information pour connaître le contexte familial et le contexte scolaire de l'enfant. Le but de cette démarche est de comparer le niveau d'estime de soi du groupe d'enfants à haut potentiel avec le contexte familial de chacun d'entre eux.

Notre variable dépendante est ici le niveau d'estime de soi des enfants à haut potentiel. On confronte alors cette première variable avec plusieurs variables indépendantes, qui sont :

-Age de l'enfant,

-Sexe de l'enfant,

-Type d'établissement que fréquente l'enfant,

-Présence de frère(s) et sœur(s),

-Présence ou non de frères et/ou de sœurs à haut potentiel,

-Volonté ou non des parents que l'enfant soit reconnu comme haut potentiel,

-Niveau de diplôme des parents,

-Situation conjugale (en couple (concubinage, marié ou pacsé), séparé(e), veuf ou veuve, remariage, autre).

Les données ont été récoltées grâce à mon intervention lors d'une conférence, organisée par l'AFEP (Association Française pour les Enfants Précoces), portant sur les difficultés d'apprentissage des enfants intellectuellement précoces.

3. Moyens utilisés :

L'étude se base sur une passation de questionnaires.

Nous avons décidé de mesurer l'estime de soi de ces enfants à l'aide de la forme scolaire de l'inventaire de Coopersmith de 1984 (Annexe). Ce questionnaire est adapté à des enfants de langue française, âgés de 7 ans minimum.

Ce questionnaire a été validé scientifiquement, les critères de fiabilité, de validité et de fidélité sont donc réunis.

Il est constitué de 58 items auxquels l'enfant doit répondre. Ce sont des questions fermées, il doit alors cocher la case « me ressemble » ou « me ressemble pas ».

Dans son questionnaire Coopersmith propose 4 échelles de mesure de l'estime de soi dans le domaine global, social, familial et scolaire. On pourra donc voir laquelle ou lesquelles de ces échelles est ou sont plus ou moins affectées chez les enfants à haut potentiel. Le test de Coopersmith attribue également un score total d'estime de soi, il correspond à la somme des quatre échelles vues précédemment. On peut également calculer un score d'échelle de mensonge sur 8 items. Si ce score est trop élevé, on pourra considérer que l'enfant a eu une attitude défensive à l'égard du test. En effet, s'il y a plus de trois réponses « me ressemble » à cette échelle, le test ne sera pas valable.

Les 58 items sont répartis de la façon suivante :

- Echelle Globale (26 items) : 1, 3, 4, 7, 10, 12, 13, 15, 18, 19, 24, 25, 27, 30, 31, 34, 35, 38, 39, 43, 47, 48, 51, 55, 56, 57
- Echelle Sociale (8 items) : 5, 8, 14, 21, 28, 40, 49, 52
- Echelle Familiale (8 items) : 6, 9, 11, 16, 20, 22, 29, 44
- Echelle Scolaire (8 items) : 2, 17, 23, 33, 37, 42, 46, 54
- Echelle de Mensonge (8 items) : 26, 32, 36, 41, 45, 50, 53, 58

dumas-00749028, version 1 - 6 Nov 2012

En ce qui concerne la correction de ce questionnaire, elle est plutôt rapide grâce à la grille de correction sous forme de transparent qui attribue un point par case cochée apparaissant sur le repère. Les cinq notes, ainsi obtenues, seront inscrites sur la feuille de réponse.
Pour l'interprétation des résultats, il est possible de se référer à l'étalonnage fourni par le manuel de l'Inventaire d'Estime de Soi. On peut interpréter les résultats à l'échelle totale de manière suivante :

Classes	Limites de classe
5	46 – 50
4	39 – 45
3	31 – 38
2	19 – 30
1	≤ 18

En lisant ce tableau, on s'aperçoit qu'une note de 18 ou moins peut-être considérée comme une estime de soi très basse et qu'une note entre 46 et 50 est considérée comme une estime de soi très élevée.
Le principal avantage de l'Inventaire de Coopersmith est de pouvoir connaître la ou les dimensions de l'estime de soi défaillantes grâce à l'évaluation des différentes échelles.
L'inconvénient majeur de ce questionnaire pourrait être son caractère dichotomique. En effets, les sujets sont forcés de se situer sur une des deux extrémités. Les sujets, dans la difficulté de répondre à certaines questions, ont parfois tendance à mettre une croix entre les deux. Les mesures auraient été meilleures s'il y avait eu un plus grand nombre de choix de réponses.

Les parents du groupe d'enfant à haut potentiel ont dû eux aussi répondre à quelques questions concernant leur enfant et leur situation familiale (Annexe 2). Les questions posées sont au nombre de 8. Elles serviront de base pour comparer le niveau d'estime de soi de ces enfants. Les questions reprennent les différentes variables vues au dessus dans la procédure suivie.
C'est moi qui ait formulé ce questionnaire d'information. Il permet de mettre en relation l'estime de soi des enfants avec leur contexte familial et scolaire.
Le contexte familial est connu grâce aux questions 3, 4, 7 et 8. Tandis que le contexte scolaire est précisé à l'aide des réponses aux questions 5 et 6. Les questions 1 et 2

dumas-00749028, version 1 - 6 Nov 2012

permettent d'avoir des informations sur l'enfant en lui-même : son âge et son sexe. La question 9 permet de savoir si c'est le père ou la mère qui a répondu aux questions afin de voir le détenteur du diplôme indiqué à la question 7.

Ce questionnaire permettant de s'informer du contexte familial et scolaire ne subit de correction, mais seulement une récolte de données.

4. Déontologie

Lors de mon intervention, au mois de janvier, à la conférence, j'ai précisé aux familles qu'elles n'étaient pas dans l'obligation de répondre aux questionnaires. Je leur ai demandé leur accord avant de leur donner le feuillet. Toutefois, j'ai indiqué que la passation de questionnaire entrait dans le cadre de mon mémoire sur les enfants à haut potentiel intellectuel et qu'elle était importante pour l'avancée de la recherche.

Les familles ont été également informées que les questionnaires étaient anonymes et que les informations recueillies resteraient dans le cadre de la recherche en éducation.

A la fin des questionnaires, les enfants ainsi que leurs parents ont été remerciés de leur participation.

De plus, lors de mon intervention, j'ai précisé que s'il y avait des familles intéressées par les résultats de mon étude, il était possible que je les transmette à la responsable de l'AFEP.

dumas-00749028, version 1 - 6 Nov 2012

dumas-00749028, version 1 - 6 Nov 2012

IV/ RECUEIL DES DONNEES

Le recueil des données a été possible grâce à mon intervention, dans une conférence sur les enfants à haut potentiel, organisée par l'AFEP (Association Française pour les Enfants Précoces). Cette conférence a eu lieu à la maison des associations à Lille le 24 janvier 2012 à 20 heures. Des parents avec des enfants à haut potentiel, membres de l'AFEP étaient présents. Avant que la conférence ne commence, j'ai pris la parole devant les familles. Je leur ai parlé des buts et du contenu de ma recherche et je leur ai proposé de m'aider en acceptant de prendre et de remplir mes feuillets de questionnaires. Les feuillets étaient prêts. 70 questionnaires accompagnés d'une lettre explicative (en Annexe) ont été imprimés au préalable et pliés dans des enveloppes timbrées à mon adresse. Cette organisation a été mise en place pour multiplier les chances de renvoi de la part des familles car il faut noter que les questionnaires n'ont pas été remplis sur place.

Suite à mon intervention, 25 questionnaires, sur les 70 questionnaires distribués, m'ont été renvoyés. J'ai reçu des questionnaires de manière irrégulière pendant deux mois.

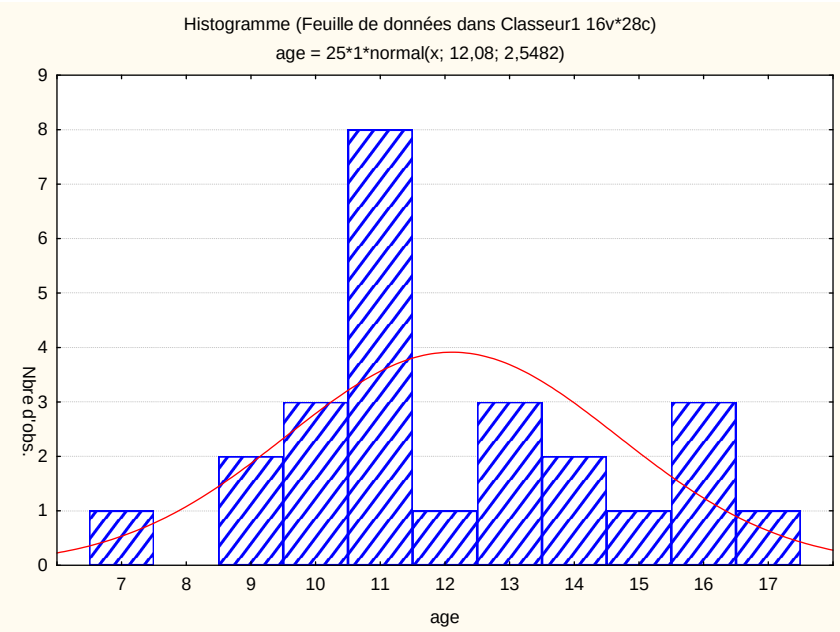
Après chaque questionnaire reçu, je corrigeais puis j'entrais les données sur le logiciel excel.

C'est seulement après avoir reçu les 25 questionnaires que j'ai pu exploiter les données et les confronter à mes hypothèses.

dumas-00749028, version 1 - 6 Nov 2012

V/ ANALYSE DES DONNEES

1. Description de l'échantillon



D'après ce graphique, représentant la répartition des âges des participants ayant répondu au questionnaire de l'estime de soi, l'âge des enfants est compris entre 7 et 17 ans. La moyenne d'âge est de 12,08 ans avec un écart type de 2.5482. Le mode et la médiane de cet échantillon est de 11.

On remarque que la majorité des enfants qui ont participé à cette étude se situe dans un groupe d'âge entre 10 et 14 ans. Par contre, il y a peu de sujets aux extrémités de ce graphique. Autrement dit, peu d'enfants ont 7 ou 17 ans.

On peut donc en déduire que notre échantillon est assez étalé et suit approximativement la loi Normale. Cette dernière est représentée par la courbe rouge.

Tableau descriptif de l'échantillon selon les variables des questionnaires

Variables	N	Moyenne	Ecart type	Minimum	Maximum
Estime de soi Globale	25	14.24	5.06	6.00	22.00
Estime de soi Sociale	25	4.24	1.98	1.00	8.00
Estime de soi Familiale	25	5.36	2.29	1.00	8.00
Estime de soi Scolaire	25	4.56	2.27	1.00	8.00
Estime de soi Totale	25	28.40	8.52	15.00	43.00
Echelle de mensonge	25	2.36	1.50	0	6.00

Ce tableau montre que l'estime de soi de notre échantillon est en général assez faible. En effet, la moyenne de l'estime de soi totale est de 28,40 soit entre 19 et 30 ce qui correspond à un niveau d'estime de soi de niveau 2 soit un niveau d'estime de soi bas. Le niveau d'estime de soi totale s'étale entre 15 et 43 soi entre le niveau 4 (bonne estime de soi) et le niveau 1 (estime de soi très faible). L'estime de soi de notre échantillon est donc, en général, plus basse que la moyenne.

Si on observe le niveau d'estime de soi globale, on s'aperçoit que la moyenne est de 14.24 sur 26 avec un écart type de 5.04. En ce qui concerne ce niveau, on peut dire que notre échantillon se situe plutôt dans une moyenne correcte puisqu'elle est légèrement supérieure à 13.

Les moyennes de l'estime de soi sociale, familiale et scolaire sont respectivement de 4.24 sur 8, 5.36 sur 8 et de 4.56 sur 8, avec à chaque fois un écart type de 2 environ. Pour ces trois variables, on remarque que les résultats sont très hétérogènes. En effet, ils se répartissent toujours entre 1 et 8.

En ce qui concerne la moyenne de l'échelle de mensonge est de 2.36 avec un écart type de 1.50. Cette moyenne est inférieure au seuil maximal autorisé qui est de 3. On peut donc dire qu'en moyenne, notre échantillon n'a pas eu une attitude défensive à l'égard du test de Coopersmith.

Tableau descriptif de la répartition des scores à l'échelle de mensonge

Scores	0	1	2	3	4	5	6
Nombre d'observation	4	2	7	7	4	0	1

D'après ce tableau, seuls 5 enfants ont eu un score supérieur à 3 à l'échelle de mensonge. Leurs résultats ne seront donc pas pris en compte lors de l'exploitation des résultats globaux. Notre nombre de données analysables est alors de 20.

En vue de nos trois hypothèses, les variables : type d'établissement, frères et sœurs à haut potentiel et volonté ou non des parents d'avoir déclaré leur enfant comme haut potentiel, nous intéressent. Le tableau ci-après nous montre la répartition de notre échantillon dans ces trois variables.

dumas-00749028, version 1 - 6 Nov 2012

Type d'établissement		Frères et sœurs à haut potentiel		Volonté des parents d'avoir déclaré leur enfant comme HP	
Ordinaire	Section EIP	Oui	Non	Oui	Non
12	7	13	7	11	9

2. Résultats globaux

Pour tenter de répondre à nos hypothèses, nous allons faire des comparaisons de moyennes entre les variables du questionnaire de l'estime de soi et les variables : type d'établissement de l'enfant, présence ou non de frères et sœurs à haut potentiel et volonté ou non des parents d'avoir déclaré leur enfant comme haut potentiel. Nous allons donc utiliser le t de Student pour vérifier si la différence entre les moyennes de nos deux dimensions est significative. Le seuil de significativité (p) est fixé à 0,05. C'est-à-dire que pour vérifier une hypothèse il faut que p soit strictement inférieur à 0,05. Il est important de noter que nous avons un échantillon de sujets indépendant. Pour effectuer les comparaisons de moyennes résumées dans les tableaux ci-dessous, nous avons utilisé le logiciel Statistica.

Comparaison des dimensions de l'estime de soi des enfants fréquentant une section EIP et des enfants fréquentant un établissement ordinaire (Différence significative avec un p<0,05)					
Variables	Moyenne (Ecart-type) Section EIP	Moyenne (Ecart-type) Etablissement ordinaire	t de Student	Degrés de liberté	p
ESTM_Globale	16,28 (4,31)	12,17 (5,70)	1,64	17	0,12
ESTM_Sociale	4,14 (2,27)	3,91 (1,83)	0,23	17	0,81
ESTM_Familiale	5,29 (2,69)	4,91 (2,35)	0,31	17	0,76
ESTM_Scolaire	3,86 (2,95)	4,33 (2,57)	-0,42	17	0,68
ESTM_Totale	29,57 (7,87)	25,33 (9,11)	1,03	17	0,31

D'après ce premier tableau, qui compare le niveau d'estime de soi des enfants qui suivent leur scolarité dans un établissement ordinaire avec ceux qui sont dans une section EIP (Elève Intellectuellement Précoce), on remarque qu'il n'existe aucune différence de moyenne significative au niveau des résultats du questionnaire de Coopersmith.

On remarque cependant, que les enfants, qui fréquentent une section EIP, ont globalement une meilleure estime de soi globale, sociale, familiale et totale que les enfants en établissement ordinaire. Par contre, ce sont les enfants, qui fréquentent une école ordinaire, qui ont une meilleure estime de soi scolaire.

dumas-00749028, version 1 - 6 Nov 2012

De plus, il est intéressant de voir que les deux échantillons ont une estime de soi totale entre 19 et 30. On constate alors à nouveau que le niveau d'estime de soi est bas quelque soit l'établissement fréquenté.

Notre première hypothèse, qui consistait à dire que si les enfants à haut potentiel fréquentent une école spécialisée ou une section EIP, ils auront une meilleure estime de soi plutôt que ceux qui suivent leur scolarité dans un établissement ordinaire, n'est pas vérifiée.

Comparaison des dimensions de l'estime de soi des enfants ayant des frères et sœurs à haut potentiel et ceux qui n'en n'ont pas (Différence significative avec un p<0,05)					
Variables	Moyenne (Ecart-type) Frères et sœurs HP	Moyenne (Ecart-type) Pas de Frères et sœurs HP	t de Student	Degrés de liberté	p
ESTM_Globale	14,46 (5,11)	12,00 (5,86)	0,34	18	0,34
ESTM_Sociale	4,08 (2,13)	4,00 (1,52)	0,08	18	0,93
ESTM_Familiale	5,62 (2,42)	4,29 (2,43)	1,20	18	0,24
ESTM_Scolaire	4,69 (2,01)	3,29 (2,56)	1,36	18	0,19
ESTM_Totale	28,85 (7,81)	25,57 (9,21)	1,35	18	0,19

D'après ce second tableau, qui compare le niveau d'estime de soi des enfants ayant des frères et sœurs à haut potentiel avec ceux qui n'en ont pas, on remarque qu'il n'existe pas de différences significatives au niveau des résultats du questionnaire en comparant ces deux variables.

On peut tout de même remarquer que les enfants, ayant des frères et sœurs à haut potentiel, ont toujours un niveau d'estime de soi globale, sociale, familiale, scolaire et totale supérieur aux enfants n'en ayant pas. Mais, l'écart entre les deux n'est pas suffisamment dense pour valider notre seconde hypothèse qui s'articulait ainsi : si les enfants à haut potentiel ont des frères et sœurs qui sont eux aussi à haut potentiel, ils auront une estime de soi plus élevée que les enfants qui n'en ont pas.

Pour finir, il est important de remarquer que les deux échantillons ont une estime de soi totale entre 19 et 30. On peut alors conclure à nouveau que le niveau d'estime de soi est toujours assez bas.

dumas-00749028, version 1 - 6 Nov 2012

Comparaison des dimensions de l'estime de soi des enfants ayant été déclarés comme haut potentiel sous la volonté de leur parent ou non (Différence significative avec un p<0,05)					
Variables	Moyenne (Ecart-type) Pas sous la volonté des parents	Moyenne (Ecart-type) Sous la volonté des parents	t de Student	Degrés de liberté	p
ESTM_Globale	16,11 (3,86)	11,55 (5,70)	2,05	18	0,05
ESTM_Sociale	4,33 (2,18)	3,82 (1,72)	0,59	18	0,56
ESTM_Familiale	4,56 (2,51)	5,64 (2,29)	-1,01	18	0,33
ESTM_Scolaire	3,89 (1,96)	4,45 (2,54)	-0,55	18	0,59
ESTM_Totale	28,89 (7,13)	25,45 (9,50)	0,90	18	0,38

D'après ce dernier tableau, qui compare le niveau d'estime de soi des enfants ayant été déclaré comme haut potentiel sous la volonté de leurs parents avec ceux qui n'ont pas été déclarés par ces derniers, on remarque qu'il n'existe pas de différences de moyennes significatives du niveau d'estime de soi entre ces deux échantillons.

Par contre, en ce qui concerne l'estime de soi globale, on a un seuil de 0 ,05 très proche du seuil de significativité. Les enfants n'ayant pas été déclaré comme haut potentiel sous la volonté de leurs parents ont une estime de soi globale plus grande. On retrouve cette même différence, mais moins prononcée, en ce qui concerne le niveau d'estime de soi sociale et totale.

Le niveau d'estime de soi familiale et scolaire est, par contre, plus élevé chez les enfants déclarés comme haut potentiel sous la volonté de leurs parents.

Ici également, le niveau d'estime de soi total est entre 19 et 30 quelque soit l'échantillon observé. On peut donc dire encore une fois que le niveau d'estime de soi est plutôt bas.

On peut alors constater que notre troisième hypothèse n'est pas validée. Cette hypothèse était ainsi formulée : si un enfant a été déclaré comme haut potentiel sous la volonté de ses parents alors il aura une estime de soi élevé en comparaison avec ceux qui n'ont pas été déclaré par leurs parents.

dumas-00749028, version 1 - 6 Nov 2012

dumas-00749028, version 1 - 6 Nov 2012

VI/ DISCUSSION :

L'objectif de la présente étude est d'examiner l'impact du contexte familial et du contexte scolaire sur l'estime de soi des enfants à haut potentiel. Pour tenter d'atteindre cet objectif, nous avons fait remplir des questionnaires évaluant l'estime de soi par des enfants à haut potentiel. Il était attendu que l'estime de soi de ces enfants soit plus ou moins faible selon le contexte. Dans l'ensemble, nous n'avons pas eu de résultats significatifs mais nous avons remarqué que l'estime de soi de cette population était relativement faible. Lorsque l'on précise nos variables, on remarque souvent, que globalement, le contexte familial et scolaire a une répercussion sur l'estime de soi de notre population.

Lorsqu'on s'intéresse au type d'établissement fréquenté par l'enfant, on s'aperçoit que les moyennes aux échelles de l'estime de soi sont toujours supérieures dans le cas où la population suit sa scolarité dans une section EIP. Par contre l'estime de soi scolaire est supérieure chez les enfants fréquentant un établissement ordinaire.

Lorsqu'on s'intéresse à la présence ou non de frère et sœur à haut potentiel, on remarque que toutes les moyennes, aux échelles de l'estime de soi, sont supérieures chez les enfants qui ont des frères et sœurs qui ont eux aussi un haut potentiel intellectuel.

Pour finir, lorsqu'on étudie la volonté ou non des parents d'avoir déclaré leur enfant comme haut potentiel, on constate que les moyennes sont plus disparates entre les deux échantillons. En effet, les enfants qui ont été déclarés sous la volonté de leurs parents, ont une estime de soi familiale et scolaire plus importante que les autres. Par contre, ils ont une estime de soi globale, sociale et totale plus faible.

Dans notre étude nous n'avons pas pu observer de résultats réellement significatifs mais nous pouvons peut être les justifier en tentant de faire des liens avec la littérature, en trouvant les limites de notre expérimentation pour ensuite proposer des remédiations.

Premièrement, si nous nous centrons sur les résultats de la comparaison du type d'établissement, nous pouvons faire un lien avec « l'effet solo » décrit par Desert (2004). En effet, cet auteur parle d'effets négatifs sur les performances chez les personnes ayant un statut minoritaire. Dans notre étude, on a bien constaté une plus faible estime de soi chez les enfants fréquentant un établissement ordinaire en comparaison avec ceux qui sont dans une section EIP. L' « effet solo » est donc bien présent ici. Les enfants à haut potentiel, scolarisés dans une école ordinaire, se retrouvent seuls dans une classe face à d'autres

élèves ayant des capacités intellectuelles normales. Ils doivent alors se sentir très seuls face au groupe classe et donc douter d'eux-mêmes. André et Lelord (2007) confirment eux aussi nos résultats. Pour ces derniers, les enfants, placés dans une classe où la pédagogie est adaptée à leurs besoins, présenteraient une estime de soi supérieure aux élèves restés dans une classe normale. Grubar et al (1997) reprennent un peu cette idée en affirmant que si l'enfant se trouve dans un rythme de travail qui ne lui est pas adapté, il ne peut pas exploiter toutes ses capacités. Il va alors évoluer avec des failles et ne pourra pas répondre aux attentes d'autrui (son maitre, ses camarades, sa famille) et se sentira coupable. Ainsi, son estime de soi s'en trouvera affaibli.

Deuxièmement, si nous nous intéressons aux résultats de la comparaison entre les enfants qui ont des frères et sœurs à haut potentiel et ceux qui n'en ont pas, nous pouvons faire le même constat que précédemment. En effet, on peut encore parler de l' « effet solo » comme l'évoque Desert en 2004. Les enfants qui n'ont pas de frère et sœur qui ont comme eux un haut potentiel intellectuel ont une estime de soi plus faible que les autres. Ces enfants à haut potentiel qui sont seuls dans ce cas de figure dans leur famille peuvent se sentir mis à l'écart, non compris par leurs proches…

Troisièmement, si nous observons les résultats obtenus dans la comparaison entre les enfants qui ont été déclarés par la volonté de leurs parents ou non, nous pouvons constater que ce sont ceux qui sont dans le deuxième cas de figure qui ont l'estime de soi la plus élevée (mis à part l'estime de soi familiale et scolaire). Ces résultats sont très intéressants, ils peuvent être mis en lien avec Meram et al (2006). Ces auteurs ont démontré qu'une trop forte pression des parents peut endommager l'estime de soi de leurs enfants. Si les parents ont fait les démarches pour faire déclarer leur enfant, on peut penser qu'ils attendent de très bons résultats scolaires de leur part. L'enfant a alors une forte pression et peut perdre confiance en lui. Par contre, dans cet échantillon, l'estime de soi familiale et scolaire n'est pas touchée. Une explication possible pourrait être qu'étant donné que les parents sont très présents et attentifs aux besoins de leurs enfants, l'estime de soi familiale ne se trouve pas touchée au détriment de l'estime de soi sociale, globale et totale. En effet, pour André et Lelord en 2007, le soutien parental est primordial pour préserver l'estime de soi de son enfant.

Cependant, nous avons remarqué que d'une manière générale les enfants à haut potentiel de notre échantillon avaient une estime de soi assez faible. On peut donc noter une forme de malaise dans cette population. Pourtant, beaucoup d'auteurs, comme André et Lelord (2007) ou Martinot (2001), évoquent un lien fort entre réussite scolaire et estime de soi. Si

dumas-00749028, version 1 - 6 Nov 2012

nous nous confortons à la pensée de ces auteurs, nous devons penser que les enfants de notre échantillon sont en échec scolaire, or nous n'avons pas connaissance de leurs résultats scolaires. Pour justifier ces résultats, il aurait été intéressant de connaitre les moyennes trimestrielles des enfants qui ont répondu aux questionnaires.

Suite à cette dernière constatation, on peut exposer les limites de notre expérimentation qui peuvent justifier le manque de significativité de nos résultats et tenter d'y apporter des remédiations.

Dans un premier temps, les résultats auraient pu être significatifs si nous avions eu un échantillon plus grand. D'autant plus, que les résultats que nous avons récoltés ne sont pas si loin du seuil 0,05. Pour se faire, il aurait fallu prendre le temps d'intervenir dans plus de conférences en contactant plus d'associations. De plus, notre échantillon est assez vaste au niveau de l'âge des participants (de 7 à 17 ans). Les enfants ne vivent pas pareillement leur estime de soi selon leur âge. Les enfants les plus jeunes ont sûrement eu plus de mal à répondre aux questions que les autres. Cet aspect a peut être aussi affecté un peu nos résultats. Il aurait fallu concentrer notre population sur une classe d'âge précise, on aurait pu par exemple s'attarder uniquement sur les jeunes de 8 à 10 ans. Etant donnée la difficulté de trouver des participants, on aurait pu également faire une recherche qualitative en effectuant des entretiens semi-directifs sur un échantillon plus restreint.

Ensuite, on pourrait remettre en cause l'échelle de mensonge car en effet 5 enfants sur 25 ont montré une attitude défensive à l'égard du test, ce qui a bouleversé notre effectif de base. Nous n'avons pas exploité les réponses des enfants qui avaient une note supérieure à 3 à l'échelle de mensonge. Or, beaucoup d'autres ont obtenus des notes entre 1 et 3 à cette échelle. Ces enfants ont peut être faussés les résultats finaux. Il aurait peut être mieux valu exploiter uniquement les questionnaires de ceux qui aurait eu 0 à l'échelle de mensonge pour avoir plus de significativité. Mais pour cela, l'échantillon aurait du être beaucoup plus élevé.

Nous pouvons également remettre en cause les modalités de passation des questionnaires. Les enfants ont répondu chez eux aux questions. On peut très bien imaginer, bien qu'il était précisé de ne pas le faire, que les parents ont été présents et ont pu influencer les réponses de leurs enfants, notamment les questions concernant la famille, comme par exemple : «Mes parents et moi passons de bons moments ensemble » ou encore « Personne ne fait beaucoup attention à moi à la maison ». Face à ces phrases et à la présence de leurs parents les enfants doivent forcément répondre « me ressemble ». Pour inhiber cette

dumas-00749028, version 1 - 6 Nov 2012

variable parasite, il aurait été préférable d'être présent lors de la passation de questionnaire, mais face à un grand échantillon réparti dans toute la région cela reste difficilement réalisable.

Pour finir, il est peut être parfois difficile de se situer entre les deux propositions de réponse dans le questionnaire. L'échelle de Coopersmith est très discriminante. Certaines questions peuvent poser problème pour se situer entre « me ressemble » et « ne me ressemble pas ». Une échelle avec des réponses graduées aurait peut-être facilité les réponses de certains enfants.

dumas-00749028, version 1 - 6 Nov 2012

dumas-00749028, version 1 - 6 Nov 2012

VII/ CONCLUSION

Dans cette étude nous nous sommes intéressés à l'impact du contexte familial et scolaire sur l'estime de soi des enfants à haut potentiel. Bien que nos résultats ne soient pas significatifs, nous avons constaté qu'il existait une différence de moyenne non négligeable pour chaque variable (type d'établissement, présence ou non de frères et sœurs à haut potentiel, volonté ou non des parents d'avoir déclaré leur enfant comme haut potentiel). De plus, il est important de souligner que l'ensemble de notre échantillon, quelque soit les variables étudiées, a une estime de soi très basse (<33). On peut donc ressentir une forme de mal être dans cette population. Par ailleurs, nous ne pouvons pas inférer les résultats de notre étude car la validité interne et externe est à remettre en cause. La validité externe n'est pas présente ici car notre échantillon est trop faible, il n'est pas assez représentatif de la population ciblée. La validité interne est également remise en cause, car nous n'avons pas su répondre à nos hypothèses de manière significative à cause de certaines variables parasites comme la modalité de passation des questionnaires par exemple. Pour rendre notre recherche plus généralisable, il aurait fallu un échantillon beaucoup plus vaste et plus ciblé, être plus rigoureux en ce qui concerne l'échelle de mensonge et contrôler certaines variables parasites. Ou bien, pour obtenir des résultats plus qualitatifs, on aurait pu faire passer des entretiens individuels.

Bien que nos résultats ne sont pas généralisables à la population des enfants à haut potentiel, on a, un tout petit peu, fait avancer la recherche, en remarquant que le contexte familial et scolaire peut influencer l'estime de soi des enfants à haut potentiel et surtout que ces enfants ont une estime de soi très faible. On pourrait reprendre cette étude d'un nouveau point de vue afin de creuser cette dernière remarque. Il pourrait être intéressant de réaliser une recherche comparative entre l'estime de soi des enfants à haut potentiel avec celle d'enfants tout venants. Dans ce cas, il faudra prendre en compte les résultats scolaires de tous les enfants afin de mieux expliquer les résultats obtenus. Grâce à cette étude supplémentaire, on pourrait, selon les résultats obtenus, mieux faire connaitre les enfants à haut potentiel à la population et, ainsi, peut être, multiplier les structures d'accueil pour ces enfants.

Finalement, les enseignants doivent être vigilants s'il y a présence d'un enfant à haut potentiel dans leur classe. Il est préférable de l'intégrer au mieux dans la classe et de ne

pas le voir comme un enfant différent. Le partenariat avec la famille est ici indispensable pour optimiser sa scolarisation dans une école ordinaire.

dumas-00749028, version 1 - 6 Nov 2012

dumas-00749028, version 1 - 6 Nov 2012

Références bibliographiques :

ANDRE C., LELORD F., (2007), *L'estime de soi : s'aimer pour mieux vivre avec les autres*, Paris, édition Odile Jacob

AUBLE J-P., CHICAUD J., COMPAS Y., GERARD E., GUEDJ F., MOKRANI H.A., PERRON R., VIAUX J., (1991), *Les représentations de soi* : *Développements, dynamiques, conflits*, Toulouse, Edition Privat

COOPERSMITH., (1984), *Inventaire d'estime de soi*, Paris, Les éditions du centre de psychologie appliquée

DESERT M., (2004), Les effets de la menace du stéréotype et du statut minoritaire d'un groupe, *Diversité Ville Ecole Intégration*, Clermont Ferrand, Université Blaise Pascale

GODEFROID jo., (2007), *Psychologie science humaine et science cognitive*, Bruxelles, édition De Beck Université, p541-550

GRUBARD J-C., DUYME M., CÔTE S., (1997), *La précocité intellectuelle de la mythologie à la génétique*, Sprimont, Pierre Mardaga

LAUTRAY J., (2004), Les modes de scolarisation des enfants à haut potentiels et leurs effets, *Psychologie française*, Boulogne-Billancourt, CNRS UMR

LIRATNI B., PRY R., (2007), Psychométrie et WISC IV : Quel avenir pour l'identification des enfants à haut potentiel intellectuel ?, *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence,* CHU de Montpellier

LORIERS B., (2009), L'intégration des enfants à haut potentiel : une gageure ?, *UFAPEC*, Bruxelles, Analyse UFAPEC

MARTINOT D., (2001), Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire, *Revue des sciences de l'éducation*, Université Blaise Pascal

MERAM D., FONTAINE D., EYRAUD G., OELSNER A., (2006), *Favoriser l'estime de soi à l'école : enjeux, démarches, outils*, Lyon, Chronique Sociale

Ministère de l'éducation nationale jeunesse vie associative, *Enseignement primaire et secondaire*, www.education.gouv.fr, http://www.education.gouv.fr/cid49838/mene0900994c.html

Ministère de l'éducation nationale jeunesse vie associative, *Le système éducatif*, www.education.gouv.fr, http://www.education.gouv.fr/cid2022/la-scolarisation-des-eleves-intellectuellement-precoces.html

Wikipédia, *Estime de soi*, www.wikipédia.org, http://fr.wikipedia.org/wiki/Estime_de_soi

dumas-00749028, version 1 - 6 Nov 2012

Annexe : **Feuillet de questionnaires**

Camille Goubet

5 rue de la Mairie

62860 Quéant

camille_goubet@lille.iufm.fr

Madame, Monsieur et enfant(s),

Je suis actuellement étudiante en deuxième année de master SMEF (Sciences et Métiers de l'Enseignement et de la Formation) mention professorat des écoles à l'IUFM de l'Université d'Artois d'Arras.

Dans le cadre de ce master, j'effectue un mémoire de recherche sur les enfants à haut potentiel. Je travaille plus précisément sur l'impact du contexte familial et scolaire sur l'estime de soi des enfants à haut potentiel intellectuel. C'est pourquoi j'ai besoin de votre aide.
Dans cette enveloppe, vous trouverez un questionnaire d'information destiné aux parents, il a pour but d'apporter des informations sur le contexte familial et scolaire de l'enfant, et un questionnaire destiné à l'enfant qui a pour objectif d'établir son niveau d'estime de soi à l'aide de l'inventaire de Coopersmith. Ce dernier doit être remplit uniquement par l'enfant.
Je tiens à préciser que ces deux questionnaires sont entièrement anonymes.
Une fois que vous aurez rempli les deux questionnaires, vous pourrez les réinsérer dans l'enveloppe timbrée à mon adresse et me les renvoyer le plus rapidement possible.

Votre participation est très importante pour mon travail de recherche, c'est pourquoi je vous remercie de m'apporter votre aide. Je reste à votre disposition pour toutes interrogations de votre part.

Dans l'attente de votre participation, veuillez recevoir mes salutations les plus sincères.

Camille Goubet

(ps : veuillez me renvoyer uniquement les trois pages de questionnaires, vous pouvez alors garder les deux autres pages de consigne)

dumas-00749028, version 1 - 6 Nov 2012

Questionnaire à destination des parents

Consigne :

Répondez à chaque question en cochant la réponse qui vous correspond ou en répondant de manière brève.

1/Quel est le sexe de votre enfant ?

☐ Fille

☐ Garçon

2/Quel est l'âge de votre enfant ? ….....

3/Combien a-t-il de frère et sœur ? ….....

4/Parmi ses frères et sœurs, l'un (ou l'une) d'entre eux (ou elles) est-il repéré comme enfant à haut potentiel ?

☐ Oui

☐ Non

5/Quel type d'établissement fréquente votre enfant ? (établissement ordinaire, école spécialisée…) .....

6/Est-ce une volonté de votre part que votre enfant soit déclaré comme haut potentiel ?

☐ Oui

☐ Non

7/Quel est votre plus haut diplôme? ….....

8/Quel est votre situation conjugale ?

☐ En couple (marié, pacsé, concubinage....)

☐ Divorcé(e) ou Séparé(e)

☐ Veuf (ou veuve) Autre précisez : .....

9/ Qui a répondu à ce questionnaire ? ☐ Le papa ☐ La maman

Autre précisez :……..

Questionnaire à destination des enfants

Inventaire de Coopersmith (Forme scolaire S.E.I)

Consigne :

LISEZ IMPERATIVEMENT LES CONSIGNES AVANT DE REPONDRE

Dans les pages qui suivent vous trouverez des phrases qui expriment des sentiments, des opinions ou des réactions. Vous lirez attentivement chacune de ces phrases.

Quand une phrase vous semblera exprimer votre façon habituelle de penser ou de réagir, vous ferez une croix dans la case de la première colonne, intitulée "Me ressemble".

Quand une phrase n'exprimera pas votre façon habituelle de penser ou de réagir, vous ferez une croix dans la case de la colonne intitulée "Ne me ressemble pas".

Efforcez-vous de répondre à toutes les phrases, même si certains choix vous paraissent difficiles.

TOURNEZ LA PAGE ET COMMENCEZ

dumas-00749028, version 1 - 6 Nov 2012

		Me ressemble	Ne me ressemble pas
1.	En général, je ne me fais pas de souci	☐	☐
2.	Il m'est très difficile de prendre la parole en classe	☐	☐
3.	Il y a, en moi, des tas de choses que je changerais, si je le pouvais	☐	☐
4.	J'arrive à prendre des décisions sans trop de difficultés	☐	☐
5.	On s'amuse beaucoup en ma compagnie	☐	☐
6.	A la maison, je suis facilement contrarié	☐	☐
7.	Je mets longtemps à m'habituer à quelque chose de nouveau	☐	☐
8.	Je suis très apprécié par les garçons ou les filles de mon âge	☐	☐
9.	En général, mes parents sont attentifs à ce que je ressens	☐	☐
10.	Je cède facilement aux autres	☐	☐
11.	Mes parents attendent trop de moi	☐	☐
12.	C'est très dur d'être moi	☐	☐
13.	Tout est confus et embrouillé dans ma vie	☐	☐
14.	J'ai généralement de l'influence sur les autres	☐	☐
15.	J'ai une mauvaise opinion de moi-même	☐	☐
16.	Il m'arrive souvent d'avoir envie de quitter la maison	☐	☐
17.	Je me sens souvent mal à l'aise en classe	☐	☐
18.	Je trouve que j'ai un physique moins agréable que la plupart des gens	☐	☐
19.	Quand j'ai quelque chose à dire, en général, je le dis	☐	☐
20.	Mes parents me comprennent	☐	☐
21.	La plupart des gens sont mieux aimés que moi	☐	☐
22.	J'ai souvent l'impression d'être harcelé par mes parents	☐	☐
23.	En classe, je me laisse souvent décourager	☐	☐
24.	Je pense souvent que j'aimerais être quelqu'un d'autre	☐	☐
25.	Les autres ne me font pas souvent confiance	☐	☐
26.	Je ne suis jamais inquiet	☐	☐
27.	Je suis assez sûr de moi	☐	☐
28.	Je plais facilement	☐	☐
29.	Mes parents et moi passons de bons moments ensemble	☐	☐

dumas-00749028, version 1 - 6 Nov 2012

30. Je passe beaucoup de temps à rêvasser	☐	☐
31. J'aimerais être plus jeune	☐	☐
32. Je fais toujours ce qu'il faut faire	☐	☐
33. Je suis fier de mes résultats scolaires	☐	☐
34. J'attends toujours que quelqu'un me dise ce que je dois faire	☐	☐
35. Je regrette souvent ce que je fais	☐	☐
36. Je ne suis jamais heureux	☐	☐
37. Je fais toujours mon travail du mieux que je peux	☐	☐
38. En général, je suis capable de me débrouiller tout seul	☐	☐
39. Je suis content de ma vie	☐	☐
40. Je préfère avoir des camarades plus jeunes que moi	☐	☐
41. J'aime tous les gens que je connais	☐	☐
42. J'aime être interrogé en classe	☐	☐
43. Je me comprends bien moi-même	☐	☐
44. Personne ne fait beaucoup attention à moi à la maison	☐	☐
45. On ne me fait jamais de reproches	☐	☐
46. En classe, je ne réussis pas aussi bien que je le voudrais	☐	☐
47. Je suis capable de prendre une décision et de m'y tenir	☐	☐
48. Cela ne me plaît vraiment pas d'être un garçon/une fille	☐	☐
49. Je suis mal à l'aise dans mes relations avec les autres personnes	☐	☐
50. Je ne suis jamais intimidé	☐	☐
51. J'ai souvent honte de moi	☐	☐
52. Les autres viennent souvent m'embêter	☐	☐
53. Je dis toujours la vérité	☐	☐
54. Mes professeurs me font sentir que mes résultats sont insuffisants	☐	☐
55. Je me moque de ce qui peut m'arriver	☐	☐
56. Je réussis rarement ce que j'entreprends	☐	☐
57. Je perds facilement mes moyens quand on me fait des reproches	☐	☐
58. Je sais toujours ce qu'il faut dire aux gens	☐	☐

FIN

Merci de votre participation

dumas-00749028, version 1 - 6 Nov 2012

Remerciements :

Tout d'abord je tiens à remercier Mr Moïse Déro, mon directeur de mémoire, de m'avoir encadrée, conseillée et aidée pour l'élaboration de ce mémoire. Dans le même temps, je remercie Mme Esterle de m'avoir aidée à trouver des lectures et de m'avoir donné son avis sur mon projet de mémoire.

Je tiens à remercier l'AFEP (Association Française pour les Enfants Précoces), tout particulièrement Mme Stenger, sans qui je n'aurais pas pu réaliser mon étude, de m'avoir permis d'intervenir, lors d'une conférence, afin de rencontrer et de distribuer mes questionnaires aux familles.

Je remercie profondément les parents et les enfants qui ont accepté de répondre à mes questionnaires.

Je remercie également ma famille et mes proches qui, à leur façon, m'ont apportée leur aide et leur soutien.

dumas-00749028, version 1 - 6 Nov 2012

Résumé :

Les enfants à haut potentiel sont dotés de compétences exceptionnelles, voir comment ils gèrent cet atout du point de vue de l'estime de soi est une question qui est soulevée ici.
L'objectif de cet écrit est de voir s'il existe un lien entre l'estime de soi des enfants à haut potentiel et le contexte familial et scolaire.
25 enfants déclarés comme haut potentiel vont répondre à l'échelle d'estime de soi mit en place par Coopersmith en 1984. De plus, les parents de ces enfants vont répondre à un questionnaire d'information qui permettra d'apporter des informations sur le contexte familial et scolaire de leur enfant.
Les résultats ne montrent pas de significativité entre l'estime de soi de ces enfants et leur contexte familial et scolaire. Par ailleurs, on constate qu'il y a des différences de moyennes entre les variables. Les variables étudiées étant : type d'établissement fréquenté par l'enfant, présence ou non de frère et sœur à haut potentiel, volonté ou non des parents d'avoir déclaré leur enfant comme haut potentiel.
Malgré l'absence de significativité entre les variables, on s'aperçoit que les enfants à haut potentiel de notre échantillon ont une estime de soi très faible. Pour conforter ce constat, il pourrait être intéressant d'agrandir notre échantillon et de comparer son estime de soi avec celle d'enfants tout venants.

Mots clés :

- *enfants à haut potentiel - estime de soi - contexte familial - contexte scolaire -*

dumas-00749028, version 1 - 6 Nov 2012