



**HAL**  
open science

## Contextes de scolarisation et estime de soi chez des élèves à haut potentiel

Amélie Courtinat-Camps, Myriam de Léonardis, Massé, Line

### ► To cite this version:

Amélie Courtinat-Camps, Myriam de Léonardis, Massé, Line. Contextes de scolarisation et estime de soi chez des élèves à haut potentiel. *Revue québécoise de psychologie*, 2009, 30 (1), pp.1-24. hal-04190610

**HAL Id: hal-04190610**

**<https://hal.science/hal-04190610>**

Submitted on 29 Aug 2023

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

## ESTIME DE SOI ET CONTEXTES DE SCOLARISATION CHEZ DES ÉLÈVES À HAUT POTENTIEL

### SELF-ESTEEM AND ABILITY GROUPING IN JUNIOR HIGH SCHOOL GIFTED STUDENTS

**Amélie Courtinat<sup>1</sup>**

*Université de Toulouse – UTM (France)*

**Myriam de Léonardis**

*Université de Toulouse – UTM (France)*

**Line Massé**

*Université du Québec à Trois-Rivières*

### ESTIME DE SOI ET HAUT POTENTIEL

Composante essentielle de la construction identitaire, l'estime de soi donne à l'identité personnelle sa tonalité affective; à ce titre, elle est l'un des fondements de l'image de soi (Oubrayrie, de Léonardis, & Safont, 1994; Oubrayrie, Lescarret, & de Léonardis, 1996). Elle oriente la prise de conscience de soi et de la connaissance de soi par l'appréciation positive ou négative que le sujet porte sur lui-même en comparaison avec autrui (Oubrayrie *et al.*, 1994; Sordes-Ader, Lévêque, Oubrayrie, & Safont-Mottay, 1998). L'estime de soi est donc une construction sociale qui prend son origine dans un système d'interactions complexes entre le sujet et des autres significatifs mettant en jeu une dynamique de comparaison sociale.

Souvent utilisés comme synonyme, nous distinguons l'estime de soi du concept de soi (« *self-concept* »). Ce dernier désigne la composante cognitive et descriptive du soi (Martinot, 1995, 2001). L'estime de soi correspond quant à elle à l'évaluation qu'une personne fait de sa propre valeur, c'est-à-dire de son degré de satisfaction d'elle-même (Harter, 1998). C'est la dimension évaluative du concept de soi (L'Ecuyer, 1978). L'estime de soi, d'abord considérée comme un construit global, indifférencié et unidimensionnel (Coopersmith, 1967; Piers & Harris, 1960; Rosenberg, 1979), a vu son caractère multidimensionnel progressivement s'imposer (Bracken, 1992; Dubois, Tevendale, Burk-Braxton, Swenson, & Hardesty, 2000; Harter, 1998, 1999; Sordes-Ader *et al.*, 1998).

Les résultats des recherches empiriques qui comparent l'estime de soi globale des élèves à haut potentiel (EHP<sup>2</sup>) et des élèves non HP s'avèrent

1. Maison de la recherche (bureau C 445), Université de Toulouse, UTM, Laboratoire psychologie du développement et processus de socialisation, 5, allée Antonio Machado, F-31058 Toulouse cedex 09, France. Téléphone : 05 61 50 35 88. Courriel : courtina@univ-tlse2.fr
2. En France, l'obtention, à une échelle d'intelligence, de performances très au dessus de la moyenne (au moins deux écarts-types, soit un quotient intellectuel  $\geq 130$ ) constitue le critère actuellement retenu pour identifier un élève à haut potentiel (Vrignaud, 2003). Nous optons pour l'expression d'élèves « à haut potentiel » plutôt que pour celle d'élèves « doués » (traduction de *gifted*, terme consacré dans les écrits nord-

contradictoires. Tandis que certains suggèrent que les EHP ne présentent pas de déficits majeurs sur ce plan (Hoge & McSheffrey, 1991; Hoge & Renzulli, 1991, 1993), d'autres mettent en avant des résultats plus nuancés (Tong & Yewchuk, 1996) voire contraires (Yan & Haihui, 2005). Dans une méta-analyse portant sur 50 études, Hoge et Renzulli (1993) ont montré que les EHP ont généralement un niveau d'estime de soi globale significativement supérieur à celui d'élèves non HP (taille de l'effet : .19). Dans la recension des écrits de Tong et Yewchuk (1996), trois études révèlent que les EHP ont une estime de soi globale plus élevée, trois indiquent qu'il n'y a pas de différence entre les deux groupes et deux autres que les EHP ont une estime de soi globale moins élevée.

Lorsque l'estime de soi est appréhendée par domaines, des différences significatives en faveur des EHP sont fréquemment observées sur le plan notamment de l'estime de soi scolaire, sans qu'apparaissent de différences dans les autres domaines (Ablard, 1997; Tong & Yewchuk, 1996). Field et ses collaborateurs (1998) n'ont toutefois pas mis en évidence de différence entre EHP et élèves non HP sur le plan de l'estime de soi scolaire. Lorsque les EHP sont parmi des pairs HP (ce qui est le cas dans les classes homogènes), les représentations qu'ils se font de leurs habiletés tendent cependant à diminuer (Marsh, 1987). Les résultats apparaissent plus contradictoires pour l'estime de soi sociale (Dixon, Cross, & Adams, 2001). Alors que Kelly et Colangelo (1984) et Pyryt et Mendaglio (1994) ont démontré que les EHP présentaient un niveau d'estime de soi sociale plus élevé que celui des élèves non HP, Hoge et Renzulli (1993), Ablard (1997) ou Field et *al.* (1998) ne rapportent pas de différences significatives entre les deux groupes.

Chez les EHP, malgré certaines inconsistances (Worrell, Roth, & Gabelko, 1998), les recherches tendent à montrer que les garçons obtiennent des scores d'estime de soi plus élevés que les filles sur le plan global et sur le plan des capacités et de l'apparence physiques. En effet, Kelly et Colangelo (1984) et Schneider *et al.* (1989) rapportent que les filles HP ont un niveau d'estime de soi globale moins élevé que celui de leurs homologues non HP alors qu'aucune différence significative n'est notée entre les garçons HP et leurs pairs. Les filles HP obtiendraient des scores plus élevés dans le domaine des compétences verbales et des relations sociales (Crain & Bracken, 1994; Hagborg, 1993; Jackson, Hodge, & Ingram, 1994; Yong, 1994). En ce qui concerne les effets de l'âge, les résultats sont plus contrastés. Certains auteurs rapportent des niveaux d'estime de soi plus élevés chez les plus âgés (Ross & Parker, 1980), tandis que d'autres rapportent des niveaux d'estime de soi plus

---

américains). Le syntagme « haut potentiel » permet de faire référence à des capacités sans augurer toutefois de leur réalisation effective.

élevés chez les plus jeunes (Crain & Bracken, 1994). Lea-Wood et Clunies-Ross (1995) n'observent aucune différence liée à l'âge pour l'estime de soi globale parmi des filles HP. Reis (2002) souligne cependant que les filles HP, lors de l'entrée dans l'adolescence, éprouveraient une certaine forme de dévalorisation de soi en raison de l'évolution des attentes parentales, scolaires et sociétales. Sur le plan scolaire, les garçons tendraient à s'évaluer plus positivement que les filles (Pyryt & Richwein, 2000), même si les différences observées sont parfois qualifiées de « négligeables » (Chan, 1988; Kelly & Jordan, 1990).

Ces effets différenciés de l'âge et du genre se retrouvent chez la population générale. Les garçons s'évaluent plus positivement que les filles (Kling, Hyde, Showers, & Buswell, 1999), ces dernières ayant davantage tendance à se dévaloriser (Knox, Funk, Elliott, & Greene Bush, 1998; Oubrayrie *et al.*, 1994; Sordes-Ader *et al.*, 1998). En ce qui a trait aux dimensions spécifiques de l'estime de soi, les garçons s'évaluent plus positivement dans le domaine de l'apparence physique et des compétences sportives alors que les filles s'évaluent plus positivement dans le domaine des compétences verbales et sociales (Harter, 1998; Kling *et al.*, 1999). Nous observons généralement une baisse de l'estime de soi au cours de l'enfance (Marsh, 1989), avec une diminution particulièrement prononcée durant la préadolescence (Harter, 1998; Marsh, 1989; Rosenberg, 1985). Nous assistons ensuite à une amélioration progressive au cours de l'adolescence, et ce, jusqu'à l'entrée dans l'âge adulte (Bariaud & Bourcet, 1998).

### CONTEXTE DE SCOLARISATION

De longue date, l'institution scolaire est confrontée au problème que pose le fait d'enseigner à des EHP des contenus identiques et au même rythme qu'aux autres élèves. Lorsque nous nous intéressons à la question de l'éducation des EHP, nous nous heurtons très vite au problème des effets du regroupement par habiletés (*ability grouping*) sur l'adaptation scolaire et psychosociale de ces élèves.

En effet, parmi les nombreuses mesures pédagogiques spécifiques destinées à ces élèves figure le regroupement en classes homogènes (classes de niveau composées uniquement d'EHP) (Kulik, 2003; Lautrey, 2004; Lautrey & Vrignaud, 2006). Ces classes visent à répondre à des besoins éducatifs spécifiques et notamment à pallier les difficultés d'adaptation rencontrées par certains d'entre eux dans un système scolaire proposant un programme scolaire normalisé, ajusté sur la base d'un développement cognitif correspondant à celui d'un élève moyen (Delaubier, 2002; Vrignaud, 2006). Elles sont aussi envisagées en réaction

à d'éventuels problèmes d'isolement et de marginalisation pouvant être vécus par ces élèves en classes hétérogènes (Gagné, 1987).

La question des effets de la scolarisation en classes homogènes sur l'adaptation psychosociale et scolaire des EHP reste très controversée et suscite un débat dans la littérature internationale (Benbow & Stanley, 1996; C.S.E, 2007; Kulik, 2003; Oakes, 1992; Slavin, 1990). Tandis que certains auteurs invoquent les bénéfices du regroupement homogène sur les apprentissages ou sur le plan du développement socioaffectif (Feldhusen & Moon, 1992; Kulik & Kulik, 1997; Moon & Rosselli, 2000; Rogers, 2002; Saylor & Brookshire, 1993), d'autres pensent qu'il constitue une forme de ségrégation et d'élitisme (Oakes, 1985; Slavin, 1987).

#### Les effets du regroupement sur les performances scolaires

Dans une méta-analyse de 51 études portant sur les *regroupements par habiletés*<sup>1</sup> comparés aux regroupements hétérogènes, Kulik et Kulik (1992) ont montré que les élèves ayant des aptitudes moyennes ou faibles apprenaient autant en classes regroupées par habiletés qu'en classes hétérogènes. Toutefois, les regroupements par habiletés auraient un effet positif sur le plan du rendement scolaire pour les élèves ayant les habiletés les plus élevées. Les méta-analyses conduites par Slavin (1987, 1990) sur 49 études ont abouti à des résultats comparables. Dans ces études, aucune différenciation de programme n'était proposée. Le regroupement par habiletés aurait donc des effets diversifiés selon le niveau initial des élèves : la comparaison des progressions réalisées par les élèves des différents groupes a montré qu'elles sont plus marquées dans les groupes les plus forts et plus ténues dans les groupes faibles (Duru-Bellat & Mingat, 1997). Le fait d'être inséré dans une classe de niveau élevé s'accompagne donc d'un effet positif, tandis que l'insertion dans une classe faible a un effet négatif par rapport à des élèves de même niveau scolarisés dans des classes hétérogènes (Hoffer, 1992). Les résultats obtenus par Ireson, Hallam et Hurley (2005) confirment cette tendance. Mukley, Catsambis, Steelman et Crain (2005) ont cependant montré que les garçons fréquentant des écoles proposant des regroupements (quel que soit le niveau d'habiletés) avaient un meilleur rendement scolaire à long terme que les garçons n'étant pas regroupés.

---

1. Regroupement en classes homogènes, basé sur le rendement scolaire ou sur les résultats à des tests standardisés.

Les groupements intra-classes et inter-classes<sup>1</sup> ont un effet faible (taille de l'effet<sup>2</sup>, respectivement de .25 et .30) (Kulik & Kulik, 1992).

Les élèves scolarisés dans des *classes accélérées*<sup>3</sup> auraient un meilleur rendement scolaire que les élèves scolarisés dans des classes non accélérées (de l'ordre d'un écart-type) (Kulik, 2003; Kulik & Kulik, 1992). Les différences de rendement scolaire dépendraient donc en partie des modifications apportées au programme. Le fait de suivre un programme « condensé » ne porterait pas préjudice à l'acquisition des connaissances scolaires (Reis, Westberg, Kulikowich, & Purcell, 1998).

Quant aux élèves fréquentant les classes enrichies<sup>4</sup> ils auraient un meilleur rendement scolaire que les élèves fréquentant des classes régulières (taille de l'effet : .41) (Kulik & Kulik, 1992). L'effet de l'accélération est le seul qui puisse être qualifié d'important (taille de l'effet : .87) lorsqu'on l'évalue à âge égal (on compare alors les sujets en avance à un groupe témoin du même âge et donc scolarisé à un niveau inférieur). Lorsqu'on compare les sujets à cursus égal (le groupe contrôle est scolarisé au même niveau et a donc suivi le même programme), cet effet est inexistant (taille de l'effet : -.02) (Kulik & Kulik, 1992, 1997; Vrignaud, 2006). Les effets sur les performances scolaires sont donc nuls lorsque le regroupement ne s'accompagne pas de modifications dans le programme scolaire, ils sont faibles à modérés lorsque le programme est légèrement aménagé et ils sont importants lorsque le programme est modifié pour être acquis plus rapidement (condensation du programme et accélération du cursus) (Lautrey, 2004; Vrignaud, 2006).

#### Effets sur l'estime de soi

Dans une méta-analyse portant sur 13 études, Kulik et Kulik (1992) ont également évalué les effets du regroupement par habiletés sur l'estime de soi. La taille moyenne de ces effets est quasi nulle (.03) mais elle varie en fonction des niveaux : elle est respectivement de -.15, -.09 et .19 pour les niveaux fort, moyen et faible. En d'autres termes, l'estime de soi augmente légèrement pour les élèves ayant de faibles aptitudes et diminue pour les

1. Il s'agit de formes de regroupement qui préservent la structure scolaire en classes hétérogènes et le contenu des programmes, mais qui s'appuient sur des regroupements temporaires, entre classes ou au sein de la classe, pour différencier le rythme de progression des élèves dans le programme (Lautrey, 2004).
2. Cette dernière mesure l'écart entre les deux moyennes, exprimée en écarts-types; elle est représentée par la lettre *d*. Par convention, la communauté scientifique considère que lorsque *d* est  $\leq$  à .20, la taille de l'effet est faible, lorsque *d* est  $\leq$  à .50, elle est moyenne et lorsque *d* est  $\geq$  .80, elle est grande (Cohen, 1992).
3. Classes au sein desquelles les élèves ont suivi un parcours accéléré, sous la forme d'un saut de classe ou d'un programme « condensé ».
4. Classes au sein desquelles les expériences éducatives sont plus riches et plus variées que celles proposées dans le cursus ordinaire.

élèves placés dans des classes homogènes et ayant les aptitudes les plus élevées. Même si ces effets sont tous de taille faible, ils sont de sens différents selon les groupes de niveaux. L'estime de soi tendrait ainsi à diminuer quand le niveau moyen des sujets auxquels l'individu se compare augmente et elle tendrait à augmenter lorsque le niveau moyen des sujets auxquels l'individu se compare diminue (Lautrey, 2004). Richardson et Benbow (1990) ont également montré que l'accélération ne semble pas affecter les interactions sociales, l'acceptation de soi, ni les difficultés émotionnelles des EHP. Dans une méta-analyse sur les effets des programmes « *pull-out* » (dans lesquels les EHP sont scolarisés en classe hétérogène mais extraits de leur classe à certains moments de la semaine pour participer à des activités d'enrichissement), Vaughn, Feldhusen et Asher (1991) concluent que ce type de regroupement n'affecte que faiblement l'estime de soi des sujets (taille de l'effet : .11). Shields (2002) nuance ces résultats en montrant que cette baisse de l'estime de soi n'interviendrait qu'au début du placement des élèves. En effet, après trois ans, aucune différence significative entre classes homogènes et classes hétérogènes n'est observée. Catsambis, Mukley et Crain (2001) ont démontré que les filles et les garçons talentueux (ou performants sur le plan scolaire) réagissaient différemment au placement dans un groupe enrichi (ou homogène) : l'estime de soi scolaire des filles augmente, alors que celle des garçons diminue, exception faite de l'estime de soi des garçons les moins performants qui augmente. Même si la méta-analyse de Goldring (1988) ne confirme pas cette tendance, la plupart des recherches plus récentes montrent que les EHP ont un niveau d'estime de soi scolaire plus faible lorsqu'ils sont placés en classes homogènes (Chan, 1988; Cornell, Delcourt, Goldberg, & Bland, 1995; Schneider, Clegg, Byrne, Ledingham, & Crombie, 1989; Marsh, Chessor, Craven, & Roche, 1995; Zeidner & Schleyer, 1998, 1999a, 1999b).

Marsh (1987) propose un modèle théorique, le « *Big Fish Little Pond Effect* » (*BFLPE*) pour expliquer les résultats observés sur le plan de l'estime de soi selon le contexte de scolarisation. Son modèle se base sur les théories des comparaisons sociales (Festinger, 1954), en particulier sur la théorie de Tesser (1988, 1991). Selon cette théorie, deux types d'interactions sont en jeu lors des comparaisons sociales : le processus d'assimilation et le processus comparatif. Dans les situations où le processus d'assimilation est en jeu, l'autoévaluation d'une personne est augmentée par les attributs ou les performances des personnes significatives. Dans les situations qui impliquent un processus comparatif, les performances ou les attributs supérieurs d'autrui peuvent être menaçants pour l'estime de soi du sujet. Ce qui différencie les deux types de situations tient à la pertinence du domaine de comparaison. Ainsi, selon le modèle de Marsh, les élèves évaluent leurs performances scolaires en fonction de celles de leurs camarades et utilisent cette comparaison

sociale comme base de leur image de soi. Un élève scolarisé avec des individus aussi, voire plus compétents que lui, aura une plus mauvaise représentation de ses performances scolaires par rapport à un élève scolarisé avec des individus moins compétents. Ce processus de comparaison négative opère donc par contraste (Marsh & Craven, 1997). Nous pouvons alors faire l'hypothèse que certains EHP scolarisés dans une classe homogène éprouvent un sentiment de reconnaissance sociale, sont fiers d'être intégrés dans ce type de structure et présentent alors un niveau d'estime de soi scolaire plus élevé que leurs pairs scolarisés en classe hétérogène. Le processus du *BFLPE* inclut à la fois les effets de contraste (comparaison sociale négative) et les effets d'assimilation (comparaison sociale positive, *reflected glory*). Dans les classes qui regroupent les élèves par talents, le processus comparatif va davantage entrer en jeu que le processus d'assimilation pour les élèves les plus talentueux, ce qui expliquerait une baisse d'estime de soi chez ces derniers (Marsh & Craven, 1997). Le *BFLPE* agirait principalement sur l'estime de soi scolaire, mais pas sur les autres dimensions de l'estime de soi (Marsh *et al.*, 1995).

Notre étude a pour objectif d'évaluer les effets du mode de regroupement sur l'estime de soi d'EHP. Nous faisons l'hypothèse que les EHP scolarisés en classe homogène auront un niveau d'estime de soi scolaire plus faible que celui des EHP scolarisés en classe hétérogène. Ainsi, l'estime de soi scolaire des EHP diminuerait dans un environnement éducatif uniquement composé de pairs HP, en raison des effets de la comparaison sociale. En ce qui concerne les autres dimensions de l'estime de soi, nous faisons l'hypothèse qu'il n'y aura pas de différence significative entre les deux groupes.

Ayant identifié quatre variables (genre, âge, statut scolaire<sup>1</sup> et classement scolaire) susceptibles de moduler les effets du mode de regroupement sur l'estime de soi des EHP, nous nous laissons la possibilité de vérifier leur influence potentielle dans l'analyse des résultats.

Actuellement, nous ne disposons d'aucune recherche sur les effets des dispositifs pédagogiques destinés aux EHP ayant été réalisée auprès d'un échantillon français. Aussi, nous proposons de nous interroger sur la

---

1. Nous désignons par statut scolaire le fait d'être en avance, d'avoir un âge théorique normal ou d'être en retard. Nous avons créé cette variable *a posteriori* : nous considérons que l'âge théorique normal de chaque sujet correspond à l'âge de l'élève qui présente un parcours scolaire sans redoublement ni accélération. Certains sujets peuvent avoir à la fois accéléré et redoublé : dans ce cas les effets s'annulent et nous considérons que ces élèves ont un âge théorique normal. Un élève qui est dans ce cas est dit « à l'heure ». Nous considérons alors que le sujet est en avance lorsqu'il a seulement accéléré son parcours scolaire (saut de classe et/ou programme « condensé ») et qu'il est en retard lorsqu'il a seulement redoublé.

généralisation des effets observés en Amérique de Nord dans un système scolaire et culturel qui s'organise différemment et dont les valeurs en matière d'éducation ne sont pas nécessairement les mêmes. En effet, en France, pendant des années, il n'y a pas eu d'efforts concertés pour promouvoir ces individus jusqu'à ce que soit recommandée une éducation « spéciale » pour ces sujets. Ce parti pris est encore trop souvent soutenu par l'idée qu'il ne faut pas privilégier un groupe d'enfants au détriment des autres, comme si le conflit entre élitisme et égalitarisme républicain était toujours de mise (Freeman, 2005).

## MÉTHODE

### Participants

L'échantillon se compose de 255 élèves à haut potentiel (EHP) (48 filles et 207 garçons)<sup>1</sup> âgés de 9 ans à 15 ans ( $M = 12.5$ ;  $ÉT = 1.51$ ) recrutés dans quatre collèges français (équivalent des *juniors high school* aux États-Unis) (voir le Tableau 1). Ils se répartissent en deux groupes : 204 sont scolarisés dans des classes homogènes et 51 dans des classes hétérogènes. À l'intérieur de ces groupes, 159 EHP ont suivi un parcours accéléré (regroupant saut de classe et programme condensé), 81 ont suivi un parcours scolaire ordinaire et 15 sont en retard (élèves qui ont redoublé). Notons que la scolarisation en classes homogènes ou hétérogènes relève très souvent d'un choix des parents, en adéquation avec des valeurs personnelles et sociales, qui voient dans l'une ou l'autre de ces classes la meilleure solution pour répondre aux besoins psychoéducatifs de leurs enfants.

---

1. Cette surreprésentation des garçons est conforme à ce qui est mentionné dans la littérature concernant l'identification du haut potentiel en France (Pourtois, Desmet & Leheut, 2005). Les garçons sont identifiés plus facilement que les filles car ils manifesteraient plus souvent des troubles de l'adaptation socioaffective et scolaire. Cette tendance ne correspond pas à ce que l'on observe en Amérique du Nord où les filles sont plus nombreuses que les garçons dans les groupes enrichis.

Tableau 1  
Description de l'échantillon

|                 | Classe<br>homogène | Classe<br>hétérogène | n   |
|-----------------|--------------------|----------------------|-----|
| Genre           |                    |                      |     |
| Garçons         | 166                | 41                   | 207 |
| Filles          | 38                 | 10                   | 48  |
| Âge             |                    |                      |     |
| 9-11 ans        | 71                 | 20                   | 91  |
| 12-13 ans       | 82                 | 20                   | 102 |
| 14-15 ans       | 51                 | 11                   | 62  |
| Statut scolaire |                    |                      |     |
| En avance       | 130                | 29                   | 159 |
| Parcours normal | 65                 | 16                   | 81  |
| En retard       | 9                  | 6                    | 15  |
| Total           | 204                | 51                   | 255 |

Les EHP de notre échantillon répondent au critère d'identification actuellement retenu en France, soit l'obtention d'une note globale de QI  $\geq$  à 130. À ce jour, en France, le QI, certes réducteur et controversé, reste le seul critère objectif pour l'identification du haut potentiel (Lautrey, 2004).

Dans les classes homogènes, chaque élève a la possibilité de parcourir le programme en trois ou quatre ans selon son rythme d'acquisition et selon l'établissement ou peut se voir proposer des activités d'enrichissement (latin, chinois, musique, etc.). Parfois, des activités sont réalisées avec d'autres classes pour éviter la marginalisation ou pour leur permettre d'évoluer dans un environnement moins compétitif. Dans les classes hétérogènes, les élèves HP se retrouvent ponctuellement dans le cadre de regroupements temporaires consacrés à des activités spécifiques.

L'échantillon est hétérogène du point de vue de la classe sociale : 14,8 % des EHP sont issus d'un milieu populaire, 26,2 % d'un milieu intermédiaire, 35,9 % d'un milieu favorisé et 23,2 % d'un milieu très favorisé. Aucune différence significative pour la classe sociale n'est observée entre les classes homogènes et les classes hétérogènes.

### Instruments de mesure

#### *Échelle toulousaine d'estime de soi (ETES)*

Pour appréhender l'estime de soi, nous avons choisi d'utiliser l'*ETES* dans sa version adolescent (Sordes-Ader *et al.*, 1998), car il s'agit d'une échelle validée auprès d'une population française et, à notre connaissance, aucune étude n'a tenté l'application de cet instrument à un échantillon d'EHP. Notons néanmoins que ce type d'évaluation peut provoquer des attitudes de survalorisation. En effet, lorsqu'un sujet répond à un questionnaire d'évaluation sur soi, il tend généralement à flatter son portrait et à en gommer les aspects négatifs afin de donner à voir une image idéalisée de lui-même. Toutefois, n'oublions pas que le besoin de se valoriser aux yeux d'autrui apparaît comme faisant partie intégrante du processus de valorisation de soi.

La version initiale de cette échelle multidimensionnelle comprend 52 items auxquels le sujet répond à l'aide d'échelles de type Likert en quatre points allant de *Pas du tout d'accord* (1) à *Tout à fait d'accord* (4) (Sordes-Ader *et al.*, 1998). La validité de l'instrument a été éprouvée auprès de notre population. Faisant suite à une analyse factorielle par composantes principales avec rotation Varimax, nous proposons la sélection de 29 items renvoyant à trois dimensions d'estime de soi (sociale, scolaire et physique). Dans la présente version, les coefficients alpha de Cronbach obtenus sont satisfaisants : échelle globale ( $\alpha = .87$ ), soi social (9 items :  $\alpha = .70$ ); soi scolaire (10 items :  $\alpha = .84$ ); soi physique (10 items :  $\alpha = .87$ ). Le nombre d'items variant selon les domaines, un score moyen pour chaque dimension a été calculé pour faciliter les comparaisons. Nous obtenons trois scores moyens d'estime de soi, allant de 1 à 4.

#### *Hétéro-évaluation du classement scolaire*

Les enseignants référents ont évalué le classement scolaire de chaque élève par rapport à l'ensemble de la classe à l'aide d'une échelle de type Likert en cinq points allant de *En difficulté scolaire* (1) à *Très bon niveau scolaire* (5).

## RÉSULTATS

Le Tableau 2 présente les moyennes et écarts-types pour les trois dimensions d'estime de soi selon le mode de regroupement, en précisant la taille de l'effet.

Pour vérifier l'effet des variables modulatrices ciblées (genre, âge, statut scolaire et classement scolaire) et leurs interactions avec le mode de regroupement sur nos trois variables dépendantes (scores d'estime de soi sociale, scolaire et physique), quatre analyses de la variance multivariées

(MANOVA) ont été effectuées, une pour chacune des variables modulatrices considérées (regroupement\*genre; regroupement\*âge; regroupement\*statut scolaire; regroupement\*classement scolaire).

Nous utilisons la MANOVA plutôt que l'ANOVA afin de réduire les risques d'erreur de type I provoqués par la multiplication des analyses. Il a été nécessaire d'effectuer plusieurs MANOVA, car l'inclusion de toutes les variables dans une même analyse aurait produit des distributions insuffisantes à tous les niveaux des variables. Pour tous les effets significatifs révélés, nous avons effectué une série d'analyses *a posteriori* univariées pour évaluer où se situaient les différences. Nous présentons d'abord les résultats des MANOVA puis les résultats des analyses *a posteriori* concernant les effets principaux significatifs. Enfin, les résultats des analyses portant sur les effets d'interaction significatifs sont exposés. Pour chacune des MANOVA, la normalité est vérifiée et les résultats du test Box confirment l'homogénéité des matrices de variances-covariances ( $p > .05$ ).

*Les résultats de la première MANOVA* (voir le Tableau 3), évaluant les effets respectifs et les effets d'interaction du mode de regroupement et du genre sur les trois dimensions de l'estime de soi, montrent les effets principaux significatifs du regroupement [ $F(3,249) = 4,861, p < .01; \eta^2 = .055$ ] et du genre [ $F(3,249) = 2,796, p < .05; \eta^2 = .033$ ].

Tableau 2

Moyennes et écarts-types des différentes dimensions de l'estime de soi selon le contexte de scolarisation (N = 255)

| Dimensions estime de soi | Classe hétérogène<br>(n = 51) |      | Classe homogène<br>(n = 204) |      | d    |
|--------------------------|-------------------------------|------|------------------------------|------|------|
|                          | M                             | ÉT   | M                            | ÉT   |      |
| Soi social               | 2,89                          | 0,58 | 2,72                         | 0,50 | 0,31 |
| Soi scolaire             | 2,92                          | 0,68 | 2,71                         | 0,59 | 0,33 |
| Soi physique             | 2,95                          | 0,52 | 2,83                         | 0,66 | 0,20 |

**Contextes de scolarisation et estime de soi**

Tableau 3

Sommaire de la MANOVA pour les effets regroupement et genre avec les variables dépendantes « dimensions d'estime de soi » (N = 255)

|                                | <i>F</i>       | <i>eta</i> <sup>2</sup> <i>partiel</i> |
|--------------------------------|----------------|--|
| Regroupement                   | <b>4,861**</b> | 0,055                                  |
| Sexe                           | <b>2,796*</b>  | 0,033                                  |
| Regroupement*sexe              | <b>2,791*</b>  | 0,033                                  |
| Tests des effets intersujets   |                |  |
| Regroupement*soi social        | <b>6,831**</b> | 0,026                                  |
| Regroupement*soi scolaire      | <b>9,324**</b> | 0,036                                  |
| Regroupement*soi physique      | <b>6,439**</b> | 0,025                                  |
| Sexe*soi social                | 0,745          | 0,003                                  |
| Sexe*soi scolaire              | 2,477          | 0,010                                  |
| Sexe*soi physique              | <b>3,681*</b>  | 0,014                                  |
| Regroupement*sexe*soi social   | 2,408          | 0,010                                  |
| Regroupement*sexe*soi scolaire | <b>4,070*</b>  | 0,016                                  |
| Regroupement*sexe*soi physique | <b>6,334**</b> | 0,025                                  |

\**p* < .05. \*\**p* < .01. \*\*\**p* < .001.

Les EHP scolarisés dans les classes homogènes présentent des scores moyens d'estime de soi significativement inférieurs à ceux scolarisés en classe hétérogène (voir le Tableau 4), et ce, pour les dimensions du soi social [ $F(1,251) = 6,831, p < .01; \eta^2 = .026$ ], du soi scolaire [ $F(1,251) = 9,324, p < .01; \eta^2 = .036$ ] et du soi physique [ $F(1,251) = 6,439, p < .01; \eta^2 = .025$ ]. En ce qui concerne l'effet principal du genre, il n'agit que sur l'estime de soi physique [ $F(1,251) = 3,681, p < .06; \eta^2 = .033$ ]. Les filles tendent à avoir un niveau d'estime de soi inférieur ( $M = 2,52; \acute{E}T = 0,66$ ) à celui des garçons ( $M = 2,93; \acute{E}T = 0,61$ ). Aucune différence significative selon le genre n'est observée pour le soi social et le soi scolaire. Cette MANOVA révèle également un effet d'interaction significatif regroupement\*genre [ $F(3,249) = 2,791, p < .05; \eta^2 = .033$ ]. Aussi, selon le mode de regroupement, l'estime de soi des filles et celle des garçons se différencient. La comparaison des moyennes met en évidence des différences significatives pour les dimensions du soi scolaire [ $F(1,251) = 4,07, p < .05$ ] et du soi physique [ $F(1,251) = 6,334, p < .01$ ]. Aucune différence significative n'est observée pour la dimension du soi social. Ainsi, les filles scolarisées en classe hétérogène ont des niveaux d'estime de soi scolaire ( $M = 3,27; \acute{E}T = 0,64$ ) significativement supérieurs à ceux des filles scolarisées en classe homogène ( $M = 2,66; \acute{E}T = 0,63$ ). Par ailleurs, les filles scolarisées en classe hétérogène ont des niveaux d'estime de soi physique ( $M = 2,40; \acute{E}T = 0,67$ ) significativement inférieurs et  $M = 3; \acute{E}T = 0,28$ ).

Tableau 4

Moyennes et écarts-types selon le contexte de scolarisation, le genre, l'âge et le statut scolaire

|                   | Classe homogène           |                           |                           | Classe hétérogène         |                           |                           | Échantillon global        |                           |                           |
|-------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|
|                   | Soi social                | Soi scolaire              | Soi physique              | Soi social                | Soi scolaire              | Soi physique              | Soi social                | Soi scolaire              | Soi physique              |
|                   | <i>M</i><br>( <i>ÉT</i> ) |
| Garçons           | 2,77<br>(0,47)            | 2,72<br>(0,58)            | 2,93<br>(0,57)            | 2,88<br>(0,58)            | 2,84<br>(0,67)            | 2,93<br>(0,62)            | 2,79<br>(0,50)            | 2,74<br>(0,60)            | <b>2,93</b><br>(0,60)     |
| Filles            | 2,53<br>(0,56)            | <b>2,66</b><br>(0,63)     | <b>3</b><br>(0,28)        | 2,94<br>(0,47)            | <b>3,27</b><br>(0,64)     | <b>2,40</b><br>(0,67)     | 2,61<br>(0,56)            | 2,79<br>(0,67)            | <b>2,52</b><br>(0,66)     |
| 9 - 11 ans        | 2,71<br>(0,46)            | 2,91<br>(0,59)            | 2,89<br>(0,57)            | 2,71<br>(0,64)            | 3,19<br>(0,62)            | 2,89<br>(0,70)            | 2,71<br>(0,50)            | <b>2,97</b><br>(0,60)     | 2,89<br>(0,67)            |
| 12-13 ans         | 2,69<br>(0,56)            | 2,70<br>(0,61)            | 2,85<br>(0,49)            | 2,95<br>(0,49)            | 2,67<br>(0,72)            | 2,79<br>(0,66)            | 2,74<br>(0,55)            | <b>2,69</b><br>(0,63)     | 2,80<br>(0,63)            |
| 14-15 ans         | 2,80<br>(0,43)            | 2,44<br>(0,42)            | 3,23<br>(0,42)            | 3,09<br>(0,55)            | 2,90<br>(0,54)            | 2,82<br>(0,60)            | 2,85<br>(0,47)            | <b>2,52</b><br>(0,48)     | 2,89<br>(0,59)            |
| En avance         | 2,69<br>(0,50)            | 2,85<br>(0,59)            | 2,85<br>(0,53)            | 2,77<br>(0,59)            | 3,16<br>(0,57)            | 2,77<br>(0,65)            | 2,71<br>(0,52)            | <b>2,91</b><br>(0,60)     | <b>2,79</b><br>(0,63)     |
| Scolarité normale | 2,78<br>(0,50)            | 2,48<br>(0,51)            | 3,04<br>(0,57)            | 3,21<br>(0,44)            | 2,69<br>(0,75)            | 2,91<br>(0,71)            | 2,87<br>(0,51)            | <b>2,52</b><br>(0,57)     | <b>2,94</b><br>(0,68)     |

Les moyennes en caractères gras diffèrent significativement l'une de l'autre.

Les résultats de la deuxième MANOVA, évaluant les effets respectifs et les effets d'interaction du mode de regroupement et de l'âge sur les trois dimensions de l'estime de soi, montrent à nouveau un effet principal significatif du regroupement [ $F(3,247) = 3,105, p < .05; \eta^2 = .036$ ], effet qui va dans le même sens que celui déjà observé. Elle révèle également un effet principal de l'âge [ $F(6,494) = 4,534, p < .001; \eta^2 = .052$ ] mais pas d'effet d'interaction significatif regroupement\*âge. L'analyse des scores intrapopulation met en évidence une diminution progressive du score d'estime de soi scolaire en fonction de l'âge (voir le Tableau 4). Les analyses *post hoc* selon la technique de Tukey indiquent que les sujets les plus jeunes ( $M = 2,97; \acute{E}T = 0,60$ ) ont un niveau d'estime de soi scolaire significativement supérieur [ $F(2,249) = 7,995, p < .001$ ] à celui des sujets plus âgés (12-13 ans;  $M = 2,69; \acute{E}T = 0,63$  et 14-15 ans;  $M = 2,52; \acute{E}T = 0,47$ ). Aucune différence significative en fonction de l'âge n'est observée pour les dimensions du soi social et du soi physique.

La troisième MANOVA évalue les effets respectifs et les effets d'interaction du mode de regroupement et du statut scolaire : être en avance dans le parcours ou avoir un âge normal pour la classe considérée. Nous avons exclus de cette analyse le cas des EHP en retard en raison de leur faible effectif ( $n = 15$ ). Les résultats montrent un effet principal significatif du regroupement [ $F(3,234) = 4,425, p < .001; \eta^2 = .054$ ], qui réaffirme la tendance déjà observée. Il n'y a aucun effet d'interaction regroupement\*statut scolaire. Cette MANOVA révèle aussi un effet principal du statut scolaire [ $F(3,234) = 12,395, p < .0001; \eta^2 = .137$ ]. Les EHP en avance dans leur parcours scolaire ont un niveau d'estime de soi sociale ( $M = 2,70; \acute{E}T = 0,52$ ) inférieur à celui de ceux qui suivent une scolarité normale ( $M = 2,87; \acute{E}T = 0,51$ ) [ $F(1,236) = 8,976, p < .01; \eta^2 = .037$ ], l'écart étant plus important au sein des classes hétérogènes. À l'inverse, les élèves en avance ont un niveau d'estime de soi scolaire plus élevé ( $M = 2,91; \acute{E}T = 0,60$ ) par rapport à ceux d'âge normal ( $M = 2,52; \acute{E}T = 0,57$ ) [ $F(1,236) = 17,599, p < .0001; \eta^2 = .069$ ]. Aucune différence significative n'est observée pour le soi physique.

Enfin, les résultats de la quatrième MANOVA, évaluant les effets respectifs et les effets d'interaction du mode de regroupement et du classement scolaire ne montrent pas d'effet principal significatif du regroupement. Par contre, nous observons un effet principal significatif du classement scolaire [ $F(12,643) = 8,715, p < .0001; \eta^2 = .124$ ]. Les analyses *post hoc* indiquent que les EHP qui sont évalués par leurs enseignants comme étant en difficulté scolaire (voir Tableau 5) sont ceux qui présentent les scores moyens d'estime de soi scolaire les plus faibles ( $M = 2,24; \acute{E}T = 0,50$ ) [ $F(4,245) = 24,726, p < .0001; \eta^2 = .288$ ], tandis que les EHP ayant un très bon niveau scolaire sont ceux qui présentent les

Tableau 5

Moyennes et écarts-types selon le contexte de scolarisation et le classement scolaire

| Classement scolaire | Classe homogène           |                           |                           | Classe hétérogène         |                           |                           | Échantillon global        |                           |                           |
|---------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|
|                     | Soi social                | Soi scolaire              | Soi physique              | Soi social                | Soi scolaire              | Soi physique              | Soi social                | Soi scolaire              | Soi physique              |
|                     | <i>M</i><br>( <i>ÉT</i> ) |
| En difficultés      | 2,72<br>(0,49)            | 2,20<br>(0,47)            | 2,86<br>(0,73)            | 2,94<br>(0,72)            | 2,45<br>(0,63)            | 2,82<br>(0,62)            | 2,76<br>(0,53)            | <b>2,24</b><br>(0,50)     | 2,85<br>(0,71)            |
| Niveau moyen        | 2,71<br>(0,48)            | 2,45<br>(0,50)            | 2,87<br>(0,60)            | 2,91<br>(0,54)            | 2,41<br>(0,58)            | 2,98<br>(0,58)            | 2,75<br>(0,49)            | <b>2,44</b><br>(0,51)     | 2,89<br>(0,60)            |
| Assez bon niveau    | 2,79<br>(0,49)            | 2,69<br>(0,46)            | 2,74<br>(0,66)            | 3,08<br>(0,65)            | 2,81<br>(0,63)            | 3,06<br>(0,51)            | 2,84<br>(0,52)            | <b>2,70</b><br>(0,48)     | 2,79<br>(0,64)            |
| Bon niveau          | 2,62<br>(0,57)            | 2,99<br>(0,52)            | 2,75<br>(0,69)            | 2,78<br>(0,50)            | 3,24<br>(0,63)            | 2,97<br>(0,48)            | 2,65<br>(0,55)            | <b>3,04</b><br>(0,55)     | 2,80<br>(0,66)            |
| Très bon niveau     | 2,85<br>(0,36)            | 3,30<br>(0,38)            | 3,02<br>(0,58)            | 2,82<br>(0,62)            | 3,42<br>(0,26)            | 2,88<br>(0,54)            | 2,84<br>(0,44)            | <b>3,33</b><br>(0,35)     | 2,98<br>(0,56)            |

Les moyennes en caractères gras diffèrent significativement l'une de l'autre.

scores moyens d'estime de soi scolaire les plus élevés ( $M=3,33$ ;  $ÉT=0,35$ ). Il n'y a pas de différence significative en fonction du classement scolaire ni pour le soi social, ni pour le soi physique. Aucun effet d'interaction regroupement\*classement scolaire n'est observé.

## DISCUSSION

### Effets du mode de regroupement

Conformément à nos hypothèses et aux recherches sur la comparaison sociale et le *Big Fish Little Pond Effect* (Coleman et Fults, 1985; Marsh, 1987; Marsh et Parker, 1984; Marsh *et al.*, 1995; Marsh, Hau et Craven, 2004; Zeidner et Schleyer, 1998; 1999a; 1999b), les EHP scolarisés en classes homogènes présentent des scores d'estime de soi scolaire inférieurs à ceux scolarisés en classes hétérogènes. Dans les classes hétérogènes, tout se passe comme si les EHP se trouvaient, en quelque sorte, soulagés de la pression compétitive qui règne dans les classes homogènes. Le fait que les EHP scolarisés en classes hétérogènes soient amenés à participer à des activités d'enrichissement au cours desquelles il y a moins de pression compétitive et évaluative peut être un facteur contribuant à expliquer pourquoi ils ont des niveaux d'estime de soi scolaire et sociale significativement supérieurs à ceux qui sont dans des classes homogènes. Soulignons néanmoins que le temps accordé à ces activités est relativement faible et ne peut expliquer à lui seul de tels résultats. Ces résultats confirment toutefois que le processus comparatif est plus puissant que le processus d'assimilation. Ils ne vont pas dans le sens de la position selon laquelle les EHP auraient des niveaux d'estime de soi supérieurs en raison du prestige ou de la fierté (*reflected glory effect*) liés à leur scolarisation en classes spéciales (Gross, 1993). Il convient malgré cela de rester prudent quant à l'interprétation de ces résultats, le pourcentage de variance expliquée par le mode de regroupement étant faible. Même si l'estime de soi scolaire varie en fonction du mode de regroupement, Zeidner et Schleyer (1998) soulignent que les EHP ont généralement, quel que soit le programme scolaire fréquenté, un niveau d'estime de soi scolaire plus élevé que leurs pairs non HP.

De manière plus inattendue, nos résultats mettent en évidence que les EHP scolarisés en classe homogène présentent un score d'estime de soi sociale plus faible. Aussi, la constitution de groupes homogènes n'aurait pas forcément des effets facilitateurs sur l'intégration sociale de ces élèves, mais pourrait au contraire entraîner des effets de stigmatisation. Ce résultat va à l'encontre de l'argument défendu par Gagné (1987) selon lequel le regroupement permettrait la constitution d'un environnement de pairs qui se ressemblent, plus stimulant sur les plans scolaire et socio-affectif. Il semble que le processus de comparaison à

l'œuvre dans les classes homogènes laisse davantage de place aux phénomènes de compétition et d'envie à l'égard des autres élèves. À l'inverse, la scolarisation en classe hétérogène, dans laquelle les EHP sont confrontés à la différence, semble améliorer les représentations qu'ils se font de leurs compétences sociales. À ce propos, Adams-Byers, Squiller Whitsell et Moon (2004) ont montré que les EHP préfèrent être regroupés entre eux pour les bénéfices scolaires qu'ils en retirent. Certains affirment toutefois leur souhait de maintenir un contact avec des pairs non HP, valorisant à la fois le fait d'avoir des camarades qui leur ressemblent et la diversité sociale présente dans les classes hétérogènes.

#### Effets du classement scolaire

Les données ont également révélé que lorsqu'on introduit le classement scolaire dans les analyses, c'est bien le classement scolaire au sein du groupe et non plus le type de regroupement qui explique les différences observées sur le plan du soi scolaire. Les résultats montrent en effet que les EHP scolarisés en classe homogène qui ont les scores d'estime de soi scolaire les plus faibles sont ceux qui sont évalués comme étant en difficulté scolaire par leurs enseignants (taille de l'effet : 29 % de variance expliquée). Ceci confirme les résultats déjà obtenus par Zeidner et Schleyer (1998) : les EHP scolarisés en classes homogènes ayant un score d'estime de soi scolaire plus faible sont ceux qui se situent dans le quadrant inférieur quant à leurs résultats scolaires. Il convient une fois de plus de rester prudent quant à la généralisation de nos résultats car pour le classement scolaire, nos cellules de comparaisons sont inégales et il y a très peu d'EHP qui se situent dans le quadrant faible, surtout dans les classes hétérogènes. Le contexte de compétition des classes homogènes et le changement de statut relatif des EHP (pouvant faire partie des meilleurs élèves lorsqu'ils étaient scolarisés avec des élèves non HP et qui peuvent se retrouver parmi les moins bons élèves en classe homogène), affectent négativement l'estime de soi scolaire des élèves concernés. À la lumière de ces résultats, nous réaffirmons aussi l'existence d'une corrélation positive entre estime de soi scolaire et performances scolaires, mais se pose alors la question du sens de cette relation. Actuellement, les auteurs privilégient l'hypothèse d'une relation réciproque entre ces variables (Marsh, Byrne, & Yeung, 1999; Guay, Marsh, & Boivin, 2003), indiquant que l'accomplissement scolaire a un effet sur l'estime de soi scolaire et qu'en retour, celui-ci a un effet sur les performances scolaires.

#### Effets du statut scolaire

Nos résultats montrent également que les EHP en avance dans leur parcours ont un niveau d'estime de soi scolaire plus élevé. Ce résultat peut s'expliquer par le fait que, dans notre échantillon, les EHP ont accéléré (saut de classe et/ou programme « condensé ») en raison de leurs

bonnes, voire excellentes, performances scolaires, donc le niveau d'estime de soi scolaire est en rapport avec leurs résultats. Le fait de se retrouver avec des EHP plus âgés (qui ne sont pas en avance), et de s'y comparer, ne fait que les conforter dans l'idée qu'ils sont « meilleurs ». À l'inverse, nos résultats indiquent que les EHP en avance dans leur parcours ont un niveau d'estime de soi sociale plus faible que ceux suivant une scolarité normale, l'écart étant plus important au sein des classes hétérogènes. Ceci pourrait s'expliquer par le fait que les performances scolaires des EHP en avance sont parfois perçues comme une « menace » pour leurs pairs non HP mais aussi par les EHP qui suivent un parcours scolaire normal, ce qui peut entraîner des difficultés relationnelles chez ces élèves (Massé et Gagné, 2001). Nous pouvons aussi supposer qu'ils éprouvent davantage de difficultés liées à l'envie qu'ils suscitent chez leurs pairs. Certains vont utiliser des stratégies pour atténuer ou camoufler leurs capacités ou les informations les concernant de façon à réduire leur visibilité. L'envie pourrait donc rendre compte, en partie, des difficultés relationnelles vécues par certains EHP (Massé, 1998; Massé et Gagné, 2002) et ce phénomène pourrait expliquer pourquoi les EHP en avance ont un score d'estime de soi social inférieur aux autres EHP.

### Effets du genre

Nos analyses ont également permis de mettre en évidence un effet principal du genre sur l'estime de soi physique, en faveur des garçons HP. Ces différences liées au genre sont comparables à celles qui sont observées chez les enfants et adolescents non HP. Les filles, préoccupées par l'esthétique de leur corps, ont davantage tendance à se critiquer et à douter d'elles-mêmes, tandis que les garçons semblent avoir moins de préoccupations sur ce plan et de fait, s'acceptent plus facilement. La question du soi physique renvoie donc davantage aux différences inter-genres dans la manière de vivre et de ressentir les changements corporels à l'adolescence qu'à la question du haut potentiel elle-même.

### Effets de l'âge

Un effet principal de l'âge sur l'estime de soi scolaire a également été mis en évidence, les EHP les plus jeunes ayant le niveau le plus élevé. Nous pouvons supposer que la baisse progressive de l'estime de soi observée par la suite est due à l'évolution des attentes institutionnelles en termes de performances scolaires ou bien encore à la chute repérée à l'entrée dans l'adolescence (Sordes-Ader *et al.*, 1998), laquelle pourrait correspondre à un moment de crise et de transition dans la construction identitaire du jeune. Nous pouvons aussi supposer qu'elle est due à une représentation plus réaliste de soi au cours du développement. Ces différences liées à l'âge sont comparables à celles qui sont observées chez les enfants et adolescents non HP.

### Effets d'interaction entre le mode de regroupement et les variables modulatrices

Parmi les quatre variables modulatrices ciblées, seule la variable genre interagit significativement avec la variable mode de regroupement. À ce titre, nos résultats montrent que les filles scolarisées en classe hétérogène ont des niveaux d'estime de soi scolaire significativement supérieurs à ceux des filles scolarisées en classe homogène. Par contre, elles ont des niveaux d'estime de soi physique significativement inférieurs à leurs condisciples en classe homogène.

### CONCLUSION

Cette étude permet de prendre la mesure des effets du contexte scolaire sur la construction de la représentation et de l'évaluation de soi. En effet, l'organisation de la classe a une influence sur l'estime de soi scolaire et sociale des EHP. Nos résultats ont permis de souligner l'importance de la position scolaire d'un EHP au sein de son groupe-classe, de même que le rôle essentiel de la confrontation aux autres élèves, par le processus de comparaison sociale. La comparaison sociale qui s'impose aux EHP à l'école secondaire exerce donc une influence non négligeable sur leur construction identitaire, au sens où le sentiment de valeur propre semble être proportionnel à la réussite scolaire alors même que la dévalorisation serait associée aux difficultés scolaires. Ces classes constituent des contextes d'apprentissage et de socialisation différenciés au sein desquels les élèves évaluent leurs performances et internalisent les normes scolaires afin de répondre aux attentes institutionnelles.

Cette recherche réaffirme l'intérêt d'utiliser une évaluation multidimensionnelle de l'estime de soi, qui nous permet d'examiner plus en détail que ne le font les recherches défendant une conception de l'estime de soi unidimensionnelle les effets du mode de scolarisation sur chacune des composantes spécifiques de l'estime de soi. Il conviendrait désormais de comparer les résultats obtenus à ceux d'autres études qui ont eu recours à des instruments plus couramment utilisés auprès des EHP [*Self-Perception Profile* de Harter (1988) ou *Self Description Questionnaire III* de Marsh (1991)].

Il est important de mentionner diverses limites liées à cette étude. Premièrement, nous ne disposons d'aucune mesure d'estime de soi en début (temps 1) et en fin (temps 2) de parcours scolaire dans les classes homogènes, ce qui aurait pourtant permis de mieux contrôler l'effet du regroupement. De plus, nos cellules de comparaison sont très inégales, ce qui peut avoir une incidence sur les analyses statistiques. Toutefois, même si le nombre de sujets par cellules de comparaison varie, nous avons tenté

de respecter l'écart maximum recommandé pour que les analyses statistiques soient fiables (ratio 1 : 4). Une des limites principales de cette étude concerne également la faible fréquence d'EHP en retard dans leur parcours scolaire (à la suite d'un redoublement) qui ne nous permet pas d'en évaluer les effets.

Malgré ces limites, et même si nous ne pouvons généraliser nos résultats à l'ensemble de la population française, l'interrogation est lancée quant aux effets des conditions de scolarisation sur l'estime de soi des EHP. Le regroupement homogène est-il vraiment adapté à ces élèves ? Peut-on envisager des formes transitoires de regroupement, en fonction du classement scolaire des EHP notamment ? Les réponses à de telles questions auraient un intérêt clinique et permettraient d'envisager d'autres aménagements pédagogiques possibles. Étudier conjointement les effets des mesures pédagogiques sur le développement socio-affectif et l'expérience scolaire des EHP permettraient aux professionnels de l'éducation de recommander la mesure la plus indiquée pour chaque EHP. Les réponses à de telles questions permettraient également d'éclairer les décideurs des politiques d'éducation sur le bien-fondé ou non de ces mesures pédagogiques spécifiques à l'intention des EHP, ainsi que du choix des dispositifs pédagogiques les plus appropriés (Vrignaud, 2006).

Ainsi, dans le contexte scolaire français, les classes homogènes présentées comme une des solutions possibles pour pallier à la fois les difficultés scolaires et le mal être psychologique de certains EHP (Delaubier, 2002) fonctionneraient plutôt, dans les faits, comme une forme de regroupement compétitif. Nos résultats ont montré que ces classes homogènes seraient globalement moins favorables au développement socio-affectif et en particulier sur le plan de l'estime de soi. Dans l'avenir, il serait judicieux de poursuivre cette étude en privilégiant une perspective développementale permettant d'évaluer notamment les effets éventuels liés à la durée de scolarisation dans ce type de structure.

#### RÉFÉRENCES

- Ablard, K. E. (1997). Self-perceptions and needs as a function of type of academic ability and gender. *Roepers Review*, 20(2), 110-115.
- Adams-Byers, J., Squiller Whitsell, S., & Moon, S. M. (2004). Gifted students' perception of the academic and social/emotional effects of homogeneous and heterogeneous grouping. *Gifted Child Quarterly*, 48(1), 7-20.
- Bariaud, F., & Bourcet, C. (1998). L'estime de soi à l'adolescence. In M. Bolognini et Y. Prêteur (Éds), *Estime de soi : perspectives développementales* (p. 125-146). Paris : Delachaux et Niestlé.
- Benbow, C. P., & Stanley, J. C. (1996). Inequity in equity : How "equity" can lead to inequity for high-potential students. *Psychology, Public Policy and the Law*, 2, 249-292.
- Bracken, B. A. (1992). *Multidimensional self-concept scale : Examiner's manual*. Austin, TX : Pro-ed.

- Catsambis, S., Mukley, L. M., & Crain, R. L. (2001). For better or for worse? A nationwide study of the social psychological effects of gender and ability grouping in mathematics. *Social Psychology of Education, 5*, 83-115.
- Chan, L. K. (1988). The perceived competence of intellectually talented students. *Gifted Child Quarterly, 32*(3), 310-314.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin, 112*, 155-159.
- Coleman, J. M., & Fults, B. A. (1985). Special-class placement, level of intelligence and the self-concepts of gifted children: A social comparison perspective. *Remedial and Special Education, 1*(6), 7-11.
- Conseil Supérieur de l'Éducation (2007). *Les projets pédagogiques particuliers au secondaire : diversifier en toute équité*. Québec, Canada : Avis au Ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman.
- Cornell, D. G., Delcourt, M. A. B., Goldberg, M. D., & Bland, L. C. (1995). Achievement and self-concept of minority students in elementary school gifted programs. *Journal for the Education of the Gifted, 2*(18), 189-209.
- Crain, R. M., & Bracken, B. A. (1994). Age, race and gender differences in child and adolescent self-concept: Evidence from a behavioral-acquisition, context-dependent model. *School Psychology Review, 23*(3), 496-511.
- Delaubier, J. P. (2002). *La scolarisation des enfants intellectuellement précoces*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale.
- Dixon, F. A., Cross, T. L., & Adams, C. M. (2001). Psychological characteristics of academically gifted students in a residential setting : A cluster analysis. *Psychology in the Schools, 38*(5), 433-445.
- Dubois, D. L., Tevendale, H. D., Burk-Braxton, C., Swenson, L. P., & Hardesty, J. L. (2000). Self-esteem influences during early adolescence : Investigation of an integrative model. *Journal of Early Adolescence, 20*(1), 12-43.
- Duru-Bellat, M., & Mingat, A. (1997). La gestion de l'hétérogénéité des publics d'élèves au collège. *Les cahiers de l'Irédú, 59*.
- Feldhusen, J. F., & Moon, S. M. (1992). Grouping gifted students : Issues and concerns. *Gifted Child Quarterly, 65*, 63-67.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations, 7*, 117-140.
- Field, T., Harding, J., Yando, R., Gonzalez, K., Lasko, D., Bendell, D., & Marks, C. (1998). Feelings and attitudes of gifted students. *Adolescence, 33*, 331-342.
- Freeman, J. (2005). Permission to be gifted : How conceptions of giftedness can change lives. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds), *Conceptions of giftedness* (p.80-98). New York : Cambridge University Press.
- Gagné, F. (1987). Doit-on regrouper les élève doués ou talentueux? *Revue canadienne de psychoéducation, 2*(16), 57-75.
- Goldring, E. B. (1988). *A meta-analysis of classroom organizational frameworks for gifted education students*. School of Education: Tel-Aviv University.
- Gross, M. (1993). *Exceptionally gifted children*. London : Routledge.
- Guay, F., Marsh, H. W., & Boivin, M. (2003). Academic self-concept and academic achievement: Developmental perspectives on their causal ordering. *Journal of Educational Psychology, 95*, 124-136.
- Hagborg, W. J. (1993). Gender differences on Harter's self-perceptions profile for adolescents. *Journal of Social Behavior and Personality, 8*(1), 141-148.
- Harter, S. (1988). *Manual for the self-perception profile for adolescents*. University of Denver.
- Harter, S. (1998). Comprendre l'estime de soi de l'enfant et de l'adolescent : considérations historiques, théoriques et méthodologiques. In M. Bolognini & Y. Prêteur (Éds), *Estime de soi : perspectives développementales* (p. 57-81). Paris : Delachaux et Niestlé.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self : A developmental perspective*. New York : Guilford Press.
- Hoffer, T. B. (1992). Middle school ability grouping and student achievement in science and mathematics. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 14*(3), 205-227.

## Contextes de scolarisation et estime de soi

---

- Hoge, R. D., & McSheffrey, R. (1991). An investigation of self-concept in gifted children. *Exceptional Children, 57*, 238-245.
- Hoge, R. D., & Renzulli, J. S. (1991). *Self-concept and the gifted child*. Storrs, CT : National Research Center on the Gifted and Talented.
- Hoge, R. D., & Renzulli, J. S. (1993). Exploring the link between giftedness and self-concept. *Review of Educational Research, 63*(4), 449-465.
- Ireson, J., Hallam, S., & Hurley, C. (2005). What are the effects of ability grouping on GCSE attainment? *British Educational Research Journal, 31*(4), 443-458.
- Jackson, L. A., Hodge, C. N., & Ingram, J. M. (1994). Gender and self-concept : A reexamination of stereotypic differences and the role of gender attitudes. *Sex Roles, 30*(9-10), 615-630.
- Kelly, K. R., & Colangelo, N. (1984). Academic and social self-concepts of gifted, general and special students. *Exceptional Children, 50*, 551-554.
- Kelly, K. R., & Jordan, L. K. (1990). Effects of academic achievement and gender on academic and social self-concept : A replication study. *Journal of Counseling and Development, 69*, 173-177.
- Kling, K. C., Hyde, J. S., Showers, C. J., & Buswell, B. N. (1999). Gender differences in self-esteem: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 125*(4), 470-500.
- Knox, M., Funk, J., Elliott, R., & Greene Bush, E. (1998). Adolescent's possible selves and their relationship to global self-esteem. *Sex Roles, 39*(1-2), 61-80.
- Kulik, J. A., & Kulik, C. L. C. (1992). Meta-analytic findings on grouping programs. *Gifted Child Quarterly, 36*(2), 73-77.
- Kulik, J. A., & Kulik, C. L. C. (1997). Ability grouping. In N. Colangelo & G. A. Davis (Éds), *Handbook of gifted education* (2<sup>e</sup> éd., p. 230-242). Boston : Allyn and Bacon.
- Kulik, J. A. (2003). Grouping and tracking. In N. Colangelo et G.A. Davis (Éds), *Handbook of Gifted Education* (3<sup>e</sup> éd., p. 268-281). Boston : Allyn et Bacon.
- L'Ecuyer, R. (1978). *Le concept de soi*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Lautrey, J. (2004). Les modes de scolarisation des enfants à haut potentiel et leurs effets. *Psychologie française, 49*, 337-352.
- Lautrey, J., & Vrignaud, P. (2006). Modes de scolarisation des enfants intellectuellement précoces. In T. Lubart (Éd.), *Enfants exceptionnels: précocité intellectuelle, haut potentiel et talent* (p. 219-247). Paris : Bréal.
- Léa-Wood, S. S., & Clunies-Ross, G. (1995). Self-esteem of gifted adolescent girls in Australian schools. *Roeper Review, 17*(3), 195-197.
- Marsh, H. W. (1987). The big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Journal of Educational Psychology, 79*, 280-295.
- Marsh, H. W. (1989). Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept : Preadolescence to early adulthood. *Journal of Educational Psychology, 4*(81), 417-430.
- Marsh, H. W. (1991). *Self-description questionnaire III : Manual and research monograph*. San Antonio, TX : The psychological Corporation.
- Marsh, H. W., & Craven, R. (1997). Academic self-concept: Beyond the dustbowl. In G. Phye (Éd.), *Handbook of classroom assessment: Learning, achievement, and adjustment* (p. 131-198). Orlando: Academic Press.
- Marsh, H. W., & Parker, J. W. (1984). Determinants of student self-concept : Is it better to be a relatively large fish in a small pond even if you don't learn to swim as well? *Journal of Personality and Social Psychology, 47*, 213-231.
- Marsh, H. W., Byrne, B. M., & Yeung, A. S. (1999). Causal ordering of academic self-concept and achievement: Reanalysis of a pioneering study and revised recommendations. *Educational Psychologist, 34*, 155-167.
- Marsh, H. W., Hau, K., & Craven, R. (2004). The big-fish-little-pond effect stands up to scrutiny. *American Psychologist, 59*, 269-271.
- Marsh, H. W., Chessor, D., Craven, R., & Roche, L. (1995). The effects of gifted and talented programs on academic self-concept : The big fish strikes again. *American Educational Research Journal, 2*(32), 285-319.
- Martinot, D. (1995). *Le Soi. Les approches psychosociales*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

- Martinot, D. (2001). Connaissances de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), 483-502.
- Massé, L. (1998). *Envie des pairs et difficultés relationnelles des adolescents talentueux*. Thèse de doctorat inédite. Montréal : Département de psychologie, Université du Québec à Montréal.
- Massé, L., & Gagné, F. (2001). Adaptation socio-affective des élèves doués et relations avec les pairs. *Revue canadienne de psychoéducation*, 30(1), 15-37.
- Massé, L., & Gagné, F. (2002). Envy toward giftedness and talents. *Gifted Child Quarterly*, 46(1), 15-29.
- Moon, S. M., & Rosselli, H. C. (2000). Developing gifted programs. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg, & R. F. Subotnik (Éds), *International handbook giftedness and talent* (2<sup>e</sup> éd., p. 499-521). New York : Pergamon Press.
- Mukley, L. M., Catsambis, S., Steelman, L. C., & Crain, R. L. (2005). The long-term effects of ability grouping in mathematics: A national investigation. *Social Psychology of Education*, 8, 137-177.
- Oakes, J. (1985). *Keeping track*. New Haven : Yale University Press.
- Oakes, J. (1992). Can tracking research inform practice? Technical, normative and political considerations. *Educational Researcher*, 12-21.
- Oubrayrie, N., de Léonardis, M., & Safont, C. (1994). Un outil pour l'évaluation de l'estime de soi chez l'adolescent : l'E.T.E.S. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 4(44), 307-317.
- Oubrayrie, N., Lescarret, O., & de Léonardis, M. (1996). Le contrôle psychologique et l'évaluation de soi de l'enfance à l'adolescence. *Enfance*, 3, 383-403.
- Piers, E. V., & Harris, D. B. (1960). Age and other correlates of self-concept in children. *Journal of Educational Psychology*, 55, 91-95.
- Pyryt, M. C., & Mendaglio, S. (1994). The multidimensional self-concept: A comparison of gifted and average-ability adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, 17, 299-305.
- Pyryt, M. C., & Richwein, M. (2000, May). Self-concept comparisons between gifted males and females : A meta-analysis review. *Paper presented at the 5<sup>th</sup> Wallace National Research Symposium on Talent Development*. Iowa City, IA.
- Pourtois, J. P., Desmet, H., & Leheut, M. F. (2005). La scolarité de l'enfant et de l'adolescent à haut potentiel. In G. Bergonnier-Dupuy (Éd.), *L'enfant, acteur et/ou sujet au sein de la famille* (p. 77-90). Ramonville St Agne : ERES.
- Reis, S. M. (2002). Gifted females in elementary and secondary school. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson et S. M. Moon (Éds), *The social and emotional development of gifted children : What do we know?* (p.125-135). Waco, TX : Prufrock Press.
- Reis, S. M., Westberg, K. L., Kulikowich, J. M., & Purcell, J. H. (1998). Curriculum compacting and achievement tests scores : What does research say? *Gifted Child Quarterly*, 42(2), 123-129.
- Richardson, T. M., & Benbow, C. P. (1990). Long-term effects of acceleration on the social-emotional adjustment of mathematically precocious youths. *Journal of Educational Psychology*, 82(3), 464-470.
- Rogers, K. B. (2002). Grouping the gifted and talented : Questions and answers. *Roeper Review*, 24, 102-107.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York : Basic Books.
- Rosenberg, M. (1985). Self-concept and psychological well-being in adolescence. In R. L. Leahy (Éd.), *The development of the self* (p. 205-246). Orlando : Academic Press.
- Ross, A., & Parker, M. (1980). Academic and social self-concepts of the academically gifted. *Exceptional Children*, 47, 6-10.
- Sayler, M. F., & Brookshire, W. K. (1993). Social, emotional, and behavioral adjustment of accelerated students, students in gifted classes and regular students in eighth grade. *Gifted Child Quarterly*, 37, 150-154.
- Schneider, B. H., Clegg, M. R., Byrne, B. M., Ledingham, J. E., & Crombie, G. (1989). Social relations of gifted children as a function of age and school program. *Journal of Educational Psychology*, 81, 48-56.

## Contextes de scolarisation et estime de soi

---

- Shields, C. M. (2002). A comparison study of student attitudes and perceptions in homogeneous and heterogeneous classrooms. *Roepers Review*, 24(3), 115-120.
- Slavin, R. E. (1987). Ability grouping and students achievement in elementary schools : A best evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 3(57), 293-336.
- Slavin, R. E. (1990). Achievement effects of ability grouping in secondary schools : A best evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 60, 471-490.
- Sordes-Adler, F., Lévêque, G., Oubrayrie, N., & Safont-Mottay, C. (1998). Présentation de l'échelle toulousaine de l'estime de soi. In M. Bolognini & Y. Prêteur (Éds), *Estime de soi : perspectives développementales* (p. 167-182). Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé.
- Tesser, A. (1988). Toward a self-evaluation maintenance model of social behavior. In L. Berkowitz (Éd.), *Advances in experimental social psychology* (vol. 21, p. 181-227). New York : Academic Press.
- Tesser, A. (1991). Emotion in social comparison and reflection processes. In J. M. Suls & R. L. Miller (Eds), *Social comparison processes : Contemporary theory and research* (p. 117-145). Hillsdale : Erlbaum.
- Tong, J., & Yewchuk, C. (1996). Self-concept and sex-role orientation in gifted high school students. *Gifted Child Quarterly*, 1(40), 15-23.
- Vaughn, V. L., Feldhusen, J. F., & Asher, J. W. (1991). Meta-analyses and review of research on pull-out programs in gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 35, 92-98.
- Vrignaud, P. (2003). L'identification des surdoués : chimère psychométrique ou réalité psychologique? In A. Vom Hofe, H. Charvin, J.-L. Bernaud, & D. Guedon (Éds), *Psychologie différentielle : recherches et réflexions* (p. 117-121). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Vrignaud, P. (2006). La scolarisation des enfants intellectuellement précoces en France : présentation des différentes mesures et de résultats de recherche. *Bulletin de psychologie*, 5(59), 439-449.
- Worrell, F. C., Roth, D. A., & Gabelko, N. H. (1998). Age and gender differences in the self-concepts of academically talented students. *The Journal of secondary Gifted Education*, 9, 157-162.
- Yan, K., & Haihui, Z. (2005). A decade comparison : Self-concept of gifted and non-gifted adolescents. *International Education Journal*, 6(2), 224-231.
- Yong, F. L. (1994). Self-concepts, locus of control and machiavellianism of ethnically diverse middle school students who are gifted. *Roepers Review*, 16(3), 192-194.
- Zeidner, M., & Schleyer, E. J. (1998). The big fish little pond effect for academic self-concept, test anxiety and school grades in gifted children. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 305-329.
- Zeidner, M., & Schleyer, E. J. (1999a). The effects of educational context on individual difference variables, self-perceptions of giftedness and school attitudes in gifted adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 28(26), 687-703.
- Zeidner, M., & Schleyer, E. J. (1999b). Evaluating the effects of full-time versus part-time educational programs for the gifted : Affective outcomes and policy considerations. *Evaluation and Program Planning*, 22, 413-427.

#### RÉSUMÉ

Cette recherche vise à étudier les effets des contextes de scolarisation (classes homogènes *versus* classes hétérogènes) sur l'estime de soi de 255 élèves à haut potentiel (EHP) (quotient intellectuel  $\geq 130$ ), âgé(e)s de 9 à 15 ans. Les résultats montrent que les EHP scolarisés en classes homogènes ont des niveaux d'estime de soi scolaire et sociale plus faibles que les EHP scolarisés en classes hétérogènes. Néanmoins, le statut scolaire (en avance ou à l'âge théorique requis) et le classement scolaire expliquent davantage les différences observées entre les deux groupes. Des différences de genre, sur le plan du soi physique et des différences liées à l'âge, sur le plan du soi scolaire, sont également mises en évidence.

#### MOTS CLÉS

---

haut potentiel, estime de soi, classe homogène, classe hétérogène, collégien(ne)s

---

The present study evaluated the effects of ability grouping (homogeneous classes versus heterogeneous classes) on self-esteem in 255 academically gifted junior high school students (intelligence quotient 130), aged 9 to 15. Results showed that gifted students in homogeneous classes had lower academic and social self-esteem than those in heterogeneous classes. Nevertheless, scholastic status (gifted in advance or of the required age) and school grade point average better explain differences observed between the two groups. Gender differences regarding physical self-esteem, effects of age as well as academic self-esteem were revealed.

#### KEY WORDS

---

giftedness, self-esteem, homogeneous classroom, heterogeneous classroom, junior high school students

---