



# Perception du climat scolaire et du stress scolaire auprès d'une population d'enfants et de pré-adolescents intellectuellement précoces ou typiques

Sylvie Esparbès-Pistre, Nathalie Pigem

## ► To cite this version:

Sylvie Esparbès-Pistre, Nathalie Pigem. Perception du climat scolaire et du stress scolaire auprès d'une population d'enfants et de pré-adolescents intellectuellement précoces ou typiques. V. Rouyer, M. de Léonardis, C. Safont-Mottay, & M. Huet-Gueye. 6ème Colloque du RIPSYDEVE. Actualités de la Psychologie du développement et de l'Éducation, May 2013, France. pp.238-247, 2014.

**HAL Id: hal-01018811**

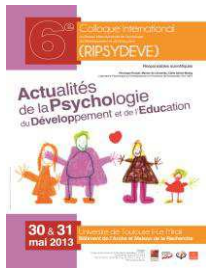
**<https://hal-univ-tlse2.archives-ouvertes.fr/hal-01018811>**

Submitted on 5 Jul 2014

**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.





Actualités de la Psychologie du Développement et de l'Éducation

Actes du 6ème Colloque International du RIPSYDEVE

Réseau Interuniversitaire de Psychologie du Développement et de l'Éducation

Laboratoire Psychologie du Développement et Processus de Socialisation - Université Toulouse 2 –Le Mirail  
Toulouse, 30 et 31 mai 2013

**Sylvie Esparbès-Pistre**, Laboratoire Octogone-Equipe ECCD – Université Toulouse II

**Nathalie Pigem**, Laboratoire Octogone-Equipe ECCD – Université Toulouse II

## **Perception du climat scolaire et du stress scolaire auprès d'une population d'enfants et de pré-adolescents intellectuellement précoces ou typiques.**

### **Résumé**

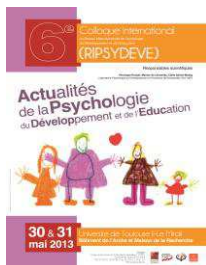
Malgré leurs potentialités, un tiers des enfants intellectuellement précoces (EIP) présentent des difficultés scolaires pouvant les conduire à des redoublements et à un désintérêt progressif de l'école pouvant aller jusqu'à l'échec scolaire massif (Rapport Delaubier, 2002). L'école serait donc pour une partie de la population des EIP génératrice d'inadaptation puis d'échec scolaire principalement au collège. Cette inadaptation peut être induite par l'écart entre leurs capacités cognitives et les apprentissages scolaires mais aussi par leur sensibilité aux situations (Lubart, 2003 ; Revol, 2004 ; Terrassier, 1979). Les enfants précoces sont hypersensibles, leur avance intellectuelle les amènent à saisir des informations qu'ils ne peuvent gérer affectivement ce qui est générateur d'anxiété et de stress (Terrassier, 2012). Notre objectif est donc de comparer des enfants EIP et typiques concernant leur expérience scolaire (perception de l'école-collège, des professeurs, des pairs) et leur niveau de stress scolaire.

94 élèves, filles et garçons de CM2 et de 6ème soit un groupe de 31 élèves intellectuellement précoces et un groupe contrôle de 63 élèves typiques. Les EIP ont été contactés par le biais des associations ou des écoles spécialisées. Les sujets du groupe contrôle ont été choisis sur la base d'un appariement avec les sujets EIP.

Un questionnaire sur la perception du climat scolaire (alpha .63 à .83) (Esparbès-Pistre & Bergonnier-Dupuy, 2004) comprend différentes dimensions: perception d'apprendre, perception de l'établissement, relations aux pairs, rapport aux enseignants. Une échelle de stress scolaire (Tap et al., 2006) (alpha .82) évalue le niveau de stress perçu.

Les résultats montrent des différences significatives concernant la perception du climat scolaire (à l'école et au collège) entre EIP et enfants typiques; ainsi les EIP ont une perception plus négative de l'école en CM2 que les élèves typiques et une perception plus positive du collège en 6ème alors qu'on trouve l'inverse pour les élèves typiques. Concernant la perception qu'ils ont des pairs ; les EIP ont une perception moins positive des relations entre pairs que les enfants typiques quelle que soit la classe et le sexe. Les EIP et principalement les filles sont plus stressées que les élèves typiques quelle que soit la classe. L'hypersensibilité des filles EIP face au stress scolaire est à approfondir. Les résultats concernant la perception que les élèves ont des professeurs montre que la pluralité des regards des enseignants au collège (un enseignant par matière) au-delà de la prise en compte de la précocité intellectuelle semble plus bénéfique aux enfants EIP qu'aux élèves typiques.

Mots-clés : EIP - Enfants typiques - Perception de l'école-collège - Stress scolaire



### Actualités de la Psychologie du Développement et de l'Éducation

#### Actes du 6ème Colloque International du RIPSYDEVE

Réseau Interuniversitaire de Psychologie du Développement et de l'Éducation

Laboratoire Psychologie du Développement et Processus de Socialisation - Université Toulouse 2 –Le Mirail  
Toulouse, 30 et 31 mai 2013

**Sylvie Esparbès-Pistre**, Laboratoire Octogone-Equipe ECCD – Université Toulouse II

**Nathalie Pigem**, Laboratoire Octogone-Equipe ECCD – Université Toulouse II

## **Perception du climat scolaire et du stress scolaire auprès d'une population d'enfants et de pré-adolescents intellectuellement précoces ou typiques.**

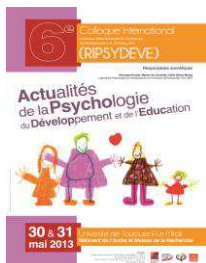
### **Introduction**

A travers l'enfant, l'adolescent, se dessine la société de demain. La question du devenir scolaire et social de l'enfant à haut potentiel est une question d'actualité (BO, 2013). En France, 2% à 3% de la population scolaire soit 200 000 élèves entre 6 et 16 ans (tous milieux confondus) peuvent être considérés comme «*intellectuellement précoces*». Si environ deux tiers de ces élèves qualifiés de précoces suivent une scolarité sans heurt, voire brillante, un tiers présentent des difficultés scolaires, ou sont confrontés à des situations d'échec scolaire massif (Sofrès, 2004, Académie de Montpellier, 2014). Ces difficultés dans leurs apprentissages ou dans leurs comportements peuvent être sensibles dès l'école maternelle. «*Elles sont cependant plus nettes dès le début de l'école élémentaire et plus encore au collège où elles se trouvent amplifiées par la période de l'adolescence* » (BO, 2007). Notre étude porte sur la période de la pré-adolescence à l'adolescence, le passage entre l'école et le collège. Qu'en est-il pour les enfants précoces ?

### **Problématique**

Malgré leur quotient intellectuel élevé et leurs potentialités, 81% des enfants surdoués ont connu des phases difficiles. Ces phases difficiles se manifestent à de nombreux niveaux : troubles du comportement à la maison, troubles du sommeil, troubles du comportement alimentaire, problèmes de socialisation, etc. Suite aux travaux d'une commission (Delaubier, 2002), c'est en 2005 que la reconnaissance officielle par le Ministère de l'Éducation Nationale de l'existence de cette population d'élèves et de leurs besoins a été prise en compte : «*Des aménagements appropriés sont prévus au profit des élèves intellectuellement précoces ou manifestant des aptitudes particulières, afin de leur permettre de développer pleinement leurs potentialités. La scolarité peut être accélérée en fonction du rythme d'apprentissage de l'élève* » (Loi 2005-380 du 23-4-2005, JO du 24-4-2005, article 15 ter et article 17 bis du Code de l'éducation).

Différents termes sont utilisés pour décrire ces enfants «hors normes» (Qi > 130) représentant 2, 28% de la population); enfants surdoués, enfants intellectuellement précoces (EIP, terme retenu par l'Éducation nationale), enfants à haut potentiel (un haut potentiel peut être latent ou s'exprimer à travers les domaines intellectuels mais aussi artistiques, sportifs, etc.. (cf. les intelligences multiples de Gardner, 1983). On trouve aussi les termes ; enfants talentueux, prodiges, «*génies* ». Le choix des termes n'est pas neutre car ces termes recouvrent différentes connotations et concepts théoriques (Vrignaud, 2002, 2006). En France, il est habituel de distinguer, d'une part les enfants à haut potentiel artistique (dans les domaines du sport, de la musique, de la danse, etc.) pour lequel selon le potentiel des écoles spécifiques existent et d'autre part, les enfants ayant un haut potentiel intellectuel, pour qui cela pose beaucoup plus de problèmes car il n'y a pas de prise en compte spécifique, on ne trouve



### Actualités de la Psychologie du Développement et de l'Éducation

#### Actes du 6ème Colloque International du RIPSYDEVE

Réseau Interuniversitaire de Psychologie du Développement et de l'Éducation

Laboratoire Psychologie du Développement et Processus de Socialisation - Université Toulouse 2 –Le Mirail  
Toulouse, 30 et 31 mai 2013

pas dans les établissements de prise en compte des intelligences multiples (Gardner, 1983) intégrant tous les talents.

Les caractéristiques cognitives et socio-affectives des EIP sont souvent citées (Adda et Catroux, 2003; Vrignaud, 2002 ; Siaud-Facchin, 2002; etc.) :

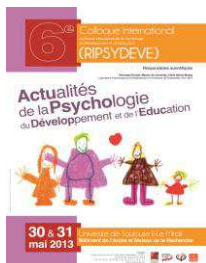
- *Les caractéristiques cognitives* permettant de détecter la précocité sont ; l'acquisition rapide du langage oral, l'accès spontané à la lecture, une grande curiosité; un grand intérêt pour les livres, un besoin de comprendre, une recherche de précision, une recherche de maîtrise, des stratégies mentales différentes c'est-à-dire un mode de raisonnement différent, d'autres part, ils n'aiment pas la routine, etc. (il importe cependant de tenir compte des variabilités individuelles et inter-individuelles).
- *Les caractéristiques socio-affectives* spécifiques aux EIP sont : le sens de l'humour, l'hypersensibilité et la réactivité affective, le refus des règles et des consignes, les difficultés relationnelles avec ses pairs (ils préfèrent les camarades plus âgés et les adultes), la tendance à travailler seul, l'autonomie dans les situations d'apprentissage (en EIP n'a pas forcément toutes ces caractéristiques).

Les fortes potentialités intellectuelles sont des forces et/ou des handicaps, car malgré leurs potentialités, ils peuvent avoir des problèmes d'adaptation scolaire, être dyslexiques, dyspraxiques, dysorthographiques, etc. et ainsi cumuler plusieurs difficultés et/ou handicaps. Ainsi, 1/3 des enfants intellectuellement précoces (EIP) présentent des difficultés scolaires pouvant les conduire à des redoublements et à un désintéressement progressif de l'école, pouvant aller jusqu'à l'échec scolaire massif (Delaubier, 2002).

De plus, le passage de l'école au collège ne se fait pas sans heurt, pour tous les enfants et principalement pour les EIP (B.O., 2007). La transition école-collège est complexe, impliquant une double transition à la fois institutionnelle (passage de l'école au collège) mais aussi développementale (et donc propre à chacun) avec plusieurs défis à relever (Desbiens & Bowen, 2009 ; Desbiens & Pascal, 2006 ; Begin & Thériault, 2012) :

- *une transition primaire-secondaire*, académique, sociale et procédurale : académique car nécessitant des changements pédagogiques, d'évaluations, des matières différentes ; une transition sociale avec un nouveau réseau d'amis à constituer, de nouveaux rapports aux enseignants, etc. ; et une transition procédurale incluant une nouvelle école (collège), des horaires différents, la gestion du temps, de nouvelles règles de vie, etc. ;
- *une transition développementale* à la fois physique, sociale, mais aussi intellectuelle et psychologique; au niveau physique, pour tout enfant puis adolescent il faut faire avec ce corps qui change «malgré» soi; au niveau social, ils ont besoin de sécurité mais aussi d'autonomie et d'indépendance; au niveau psychologique et intellectuel, un travail sur soi se met en place, l'accès à la pensée formelle, l'ouverture au monde, le développement des possibilités d'argumentation amène l'adolescent à chercher à se connaître, à trouver sa propre identité.

L'école serait donc pour une partie de la population des EIP, génératrice d'inadaptation puis d'échec scolaire principalement au collège (B.O., 2007). Cette inadaptation peut être induite par l'écart entre leurs capacités cognitives et les apprentissages scolaires, leurs difficultés à rentrer en relation avec les pairs, mais aussi par leur sensibilité aux situations (Lubart, 2006 ; Revol, Louis & Fourneret, 2004 ; Terrassier, 1979). Les enfants précoces sont hypersensibles, leur avance intellectuelle les amènent à saisir des informations qu'ils ne peuvent gérer affectivement ce qui est générateur d'angoisse et de stress (Terrassier, 1999).



### Actualités de la Psychologie du Développement et de l'Éducation

#### Actes du 6ème Colloque International du RIPSYDEVE

Réseau Interuniversitaire de Psychologie du Développement et de l'Éducation

Laboratoire Psychologie du Développement et Processus de Socialisation - Université Toulouse 2 –Le Mirail  
Toulouse, 30 et 31 mai 2013

Etudier, apprendre, dans de bonnes conditions, dans un milieu éducatif serein comprenant un « bon » climat scolaire ; c'est étudier dans un environnement où les relations interpersonnelles sont chaleureuses, où le système de règlement est clair et cohérent (Gottfredson & Gottfredson, 1985 ; Rutter, 1983), un lieu où on prend en compte le rapport des élèves à la tâche, et aux apprentissages (Taylor, Fraser & Fisher, 1997), c'est aussi étudier dans un établissement où il y a peu de violence scolaire (faible taux de victimisation) (Debarbieux, 1996 ; Gottfredson & Gottfredson, 1985 ; Janosz, Georges & Parent, 1998 ; Rutter, 1983). Pour le *National School Climate Center*, « le climat scolaire reflète le jugement qu'ont les parents, les éducateurs et les élèves de leur expérience de la vie et du travail au sein de l'école » (Cohen et al., 2012, in Debarbieux et al., 2012), nous tiendrons compte ici du point de vu des enfants.

L'objectif de cette étude est de comparer des enfants EIP et typiques concernant : leur vécu scolaire, leur perception du climat de l'école ou du collège (perception de l'établissement, relations avec les professeurs, les pairs) et leur niveau de stress scolaire.

## Méthodologie

### Population

La population se compose d'élèves de CM2 (15 élèves EIP âgés de 9 à 11 ans et 38 élèves typiques âgés de 10 à 11 ans) et d'élèves de 6<sup>ème</sup> (16 élèves EIP âgés de 10 à 12 ans et 25 élèves typiques âgés de 11 à 12 ans). Les EIP ont été contactés par le biais des associations ou des écoles spécialisées. Les sujets du groupe contrôle ont été choisis sur la base d'un appariement avec les sujets EIP.

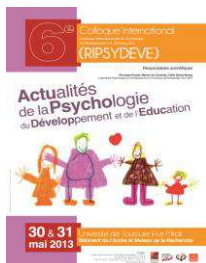
### Instruments de mesure

Le questionnaire comprend des *informations sociaux-culturelles* (âge, sexe, classe, etc.) et un *questionnaire sur la Perception de l'Ecole-Collège-Lycée* (Esparbès-Pistre & Bergonnier-Dupuy, 2004) mis en place après plusieurs pré-enquêtes auprès de populations de pré-adolescents et d'adolescents (élèves avec difficultés scolaires et sans problèmes scolaires particuliers). Le sujet doit se positionner sur plusieurs échelles en 5 points, de 1 «Pas du tout d'accord» à 5 «Tout à fait d'accord». Ces échelles évaluent: le Rapport au savoir, la perception d'apprendre (9 items  $\alpha=.67$ ) ; la perception des causes de la réussite scolaire (les causes externes (6 items,  $\alpha=.63$ ), les causes internes (5 items,  $\alpha=.60$ ) ; la perception de l'établissement scolaire (9 items  $\alpha=.64$ ), les relations aux pairs (6 items  $\alpha=.66$ ), les relations avec les professeurs (8 items  $\alpha=.76$ ), la victimisation, le vécu de l'agression scolaire (8 items  $\alpha=.69$ ).

Une échelle de *stress scolaire perçu* (Esparbès-Pistre & Bergonnier-Dupuy, 2004) a été construite à partir de l'échelle en 31 items (Tap et al. 1999). Cette échelle évalue le niveau de stress perçu en 14 items (version courte ;  $\alpha=.86$ ). Pour chacun des 14 items, les adolescents doivent se positionner sur une échelle en 5 points, de 1 «jamais» à 5 «très souvent».

### Passation

Les conditions de passation répondent aux règles déontologiques. La passation s'est effectuée avec l'accord des élèves et l'accord parental. L'anonymat des questionnaires a été garanti par un codage particulier. La passation du questionnaire s'est faite en classe en dehors des heures de cours en présence d'un chercheur en psychologie pour répondre aux questions éventuelles des élèves.



### Actualités de la Psychologie du Développement et de l'Éducation

#### Actes du 6ème Colloque International du RIPSYDEVE

Réseau Interuniversitaire de Psychologie du Développement et de l'Éducation

Laboratoire Psychologie du Développement et Processus de Socialisation - Université Toulouse 2 –Le Mirail  
Toulouse, 30 et 31 mai 2013

## Résultats

Des analyses de variances (Anova) ont été effectuées grâce au logiciel SPSS afin d'étudier les différences selon les caractéristiques de la population (EIP/typique et la classe CM2/6<sup>ème</sup>). Nous ne présenterons ici que quelques résultats significatifs et tiendrons compte du seuil de  $p < .10$  pour les tendances significatives, notre population étant modeste. Dans certaines dimensions des différences significatives apparaissent : la perception de l'établissement scolaire, la perception externe de la réussite scolaire, les relations positives entre pairs, celles avec les professeurs et le stress scolaire. Les moyennes sont rapportées dans le tableau 1.

Tableau 1 : Moyenne (M) et écarts-types (E-T) concernant les variables significatives

Variables :	EIP						Typiques					
	CM2		6ème		Tous		CM2		6ème		Tous	
	M	E-T	M	E-T	M	E-T	M	E-T	M	E-T	M	E-T
Perception de l'établissement scolaire	31	5,5	32,9	4,6	31,6	5,2	34,4	5,6	31,6	5,7	33,3	5,7
Perception externe de la réussite scolaire	19,5	4,6	16,9	1,7	18,6	4,1	20,5	4,7	19,8	5,1	20,2	4,9
Relations positives aux pairs	20,9	5,6	22,7	4,1	21,5	5,2	23,4	5,1	23,9	3,9	23,6	4,8
Relations positives aux enseignants	26,8	5,2	29,8	3,4	27,8	4,9	32,7	6,7	29,1	4,1	31,1	5,9
Stress scolaire	26,8	5,2	29,8	3,4	35,4	10,5	32,7	6,7	29,1	4,1	32,5	10,6

Seul un effet EIP/Typique\*classe est observé concernant la perception de l'établissement scolaire,  $F(1-93)=3,375$ ,  $p < .07$  (tendance significative), on trouve des différences selon la population (EIP/typique) associé à la classe (Cm2/6<sup>ème</sup>). L'écart le plus important est en CM2 où les EIP ( $M_y=31$ ) ont une moins bonne perception de l'établissement scolaire que les typiques ( $M_y=34,4$ ) ; en classe de 6<sup>ème</sup> par contre les ressentis sont différents, ce sont les EIP qui ont une meilleure perception de l'établissement scolaire que les typiques (figure 1).

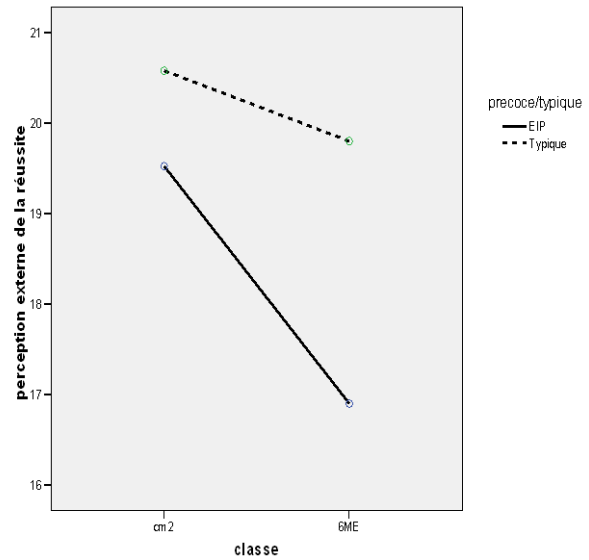
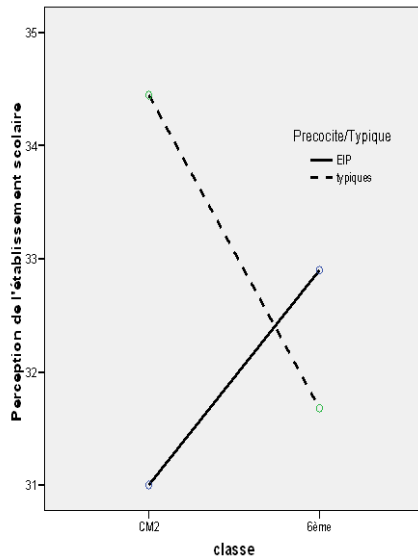


Figure 1 : Perception de l'établissement scolaire      Figure 2 : Perception externe de la réussite scolaire

En ce qui concerne la perception externe de la réussite scolaire, on observe uniquement un effet du type de population (EIP/typique),  $F(1-93) = 3,397$ ,  $p < .069$  (tendance significative) ; quelle que soit la classe, les élèves typiques ont une perception plus externe de la réussite scolaire ( $m_y = 20,2$ ) que les EIP ( $m_y = 18,6$ ) et principalement en 6<sup>ème</sup>. Si les moyennes fluctuent pour les EIP entre le CM2 et la 6<sup>ème</sup>, pour les typiques les moyennes entre le CM2 et la 6<sup>ème</sup> varient peu (figure 2).

Pour ce qui est des relations entre pairs, une seule différence est observée. Il existe un effet principal du type de population EIP/typiques  $F(1-93) = 2,768$ ,  $p < .10$  (tendance significative) ; les EIP ont une perception moins positive des relations entre pairs que les élèves typiques et ce principalement en CM2 (figure 3).



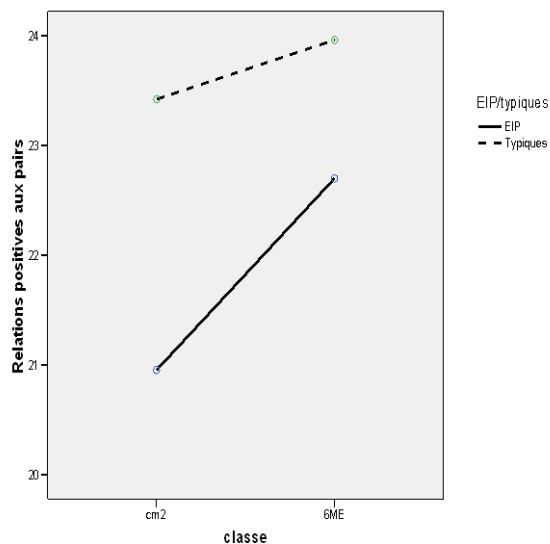


Figure 3 : Relations positives entre pairs

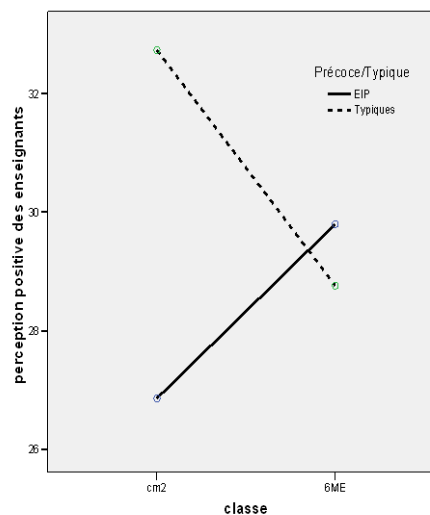
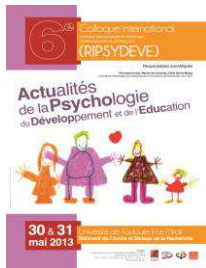


Figure 4: Perception positive des enseignants

Concernant les relations avec les enseignants (figure 4), on observe deux effets significatifs (tableau 1). Le premier, très significatif est celui du type de population (EIP/typique) associé à la classe (CM2/6<sup>ème</sup>),  $F(1,694)=7,351$ ,  $p<.008$ . Les écarts les plus importants se situent en CM2, où les élèves EIP ont une perception beaucoup moins positive que les élèves typiques, en 6<sup>ème</sup> par contre on perçoit l'inverse, se sont les élèves EIP qui ont une perception plus positives des enseignants que les typiques (même si l'écart est moins important). Le deuxième effet significatif porte uniquement sur le type de population (EIP/typique)  $F(1,93)=3,596$ ,  $p<.061$ , avec une perception des enseignants bien moins positive pour les EIP (moy=27,8) que pour les typiques (moy=31,1)



Actualités de la Psychologie du Développement et de l'Éducation  
 Actes du 6<sup>ème</sup> Colloque International du RIPSYDEVE  
 Réseau Interuniversitaire de Psychologie du Développement et de l'Éducation  
 Laboratoire Psychologie du Développement et Processus de Socialisation - Université Toulouse 2 –Le Mirail  
 Toulouse, 30 et 31 mai 2013

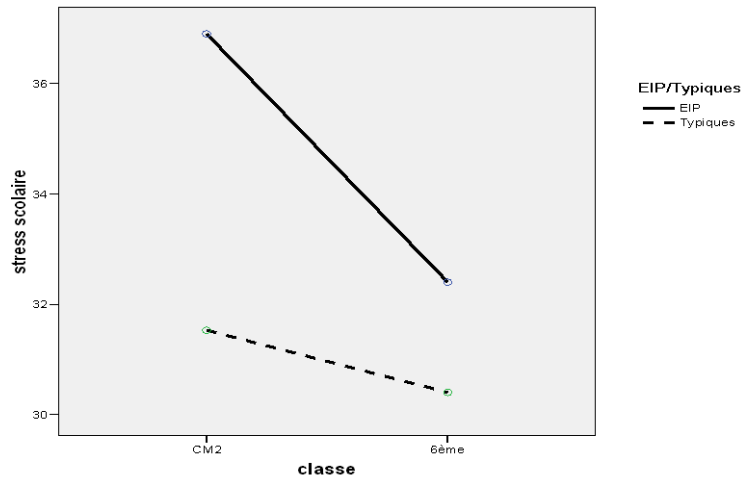


Figure 5. : Stress scolaire selon la classe et le type de population

Seul un effet principal du type de population (EIP/typique) est observé sur le stress scolaire,  $F(1-93)=2,979$ ,  $p<.088$  (tendance significative) ; les EIP quelle que soit la classe (mais principalement en CM2) sont plus stressés que les élèves typiques (figure 5).

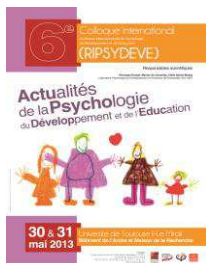
### Discussion et conclusion

Ces résultats montrent l'importance de tenir compte du vécu scolaire des enfants et pré-adolescents EIP (intellectuellement précoces). S'il existe des différences, c'est principalement en CM2 qu'elles apparaissent ; les EIP ont une perception moins positive de l'établissement, des pairs et des enseignants, et un niveau de stress plus élevé que les typiques. Quelle que soit la classe, les EIP ont une perception moins externe de la réussite scolaire que les typiques et un niveau de stress scolaire plus élevé. Les EIP, par leur réflexion plus approfondie des causes des événements, par leur hypersensibilité (Terrassier, 1999) évaluent la scolarité comme étant plus stressante que les typiques.

Pour ce qui est des relations entre pairs, nos résultats confirment l'existence chez les EIP de difficultés relationnelles (déjà évoquées dans de nombreux travaux : Delaubier, 2002 ; Siaud-Facchin, 2002 ; Terrassier, 1999 ; Vrignaud, 2002), et ce malgré les activités inter-classes et inter-cours proposées en 6<sup>ème</sup> pour favoriser l'intégration et la communication des élèves entre eux.

La transition Ecole-Collège, n'est donc pas à sous-estimer, pour les EIP, comme pour les élèves typiques (Begin et al., 2012 ; Desbiens et al., 2006, 2009) et reste toujours à travailler par les établissements scolaires.

Former les enseignants à une meilleure connaissance de cette population, mettre en place des aménagements spécifiques (prévus par le code de l'Éducation dans son article L.321-4) et surtout adaptés à la problématique de chacun permettra de réduire l'échec scolaire et le mal-être de ces enfants. L'objectif étant d'assurer le bien-être de tous les enfants (OCDE, 2009).



### Actualités de la Psychologie du Développement et de l'Éducation

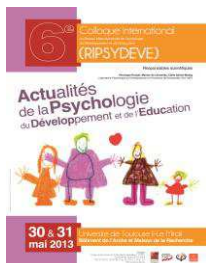
#### Actes du 6ème Colloque International du RIPSYDEVE

Réseau Interuniversitaire de Psychologie du Développement et de l'Éducation

Laboratoire Psychologie du Développement et Processus de Socialisation - Université Toulouse 2 –Le Mirail  
Toulouse, 30 et 31 mai 2013

### Références bibliographiques :

- Académie de Montpellier (2014). Plaquette sur les Enfants intellectuellement précoces. <http://www.ac-montpellier.fr>
- Adda, A., & Catroux, H. (2003). *L'enfant doué, l'intelligence réconciliée*. Paris : Odile Jacob.
- Begin, M., & Thériault, J. (2012). La transition primaire-secondaire. Et si on en parlait aux parents ! *Colloque AQISEP*.
- Bulletin Officiel, (2007). *Parcours scolaire des élèves intellectuellement précoces ou manifestant des aptitudes particulières à l'école et au collège*, n°38 du 25 Octobre.
- Bulletin Officiel, (2013). *Mieux scolariser les élèves en situation de handicap et les élèves à besoins éducatifs particuliers*, n°15 du 11 avril.
- Debarbieux, E. (1996). *La violence en milieu scolaire : 1 : Etat des lieux*. Paris: ESF.
- Debarbieux, E., Anton, N., Astor, R.A., Benbenishty, R., Bisson-Vaivre, C., Cohen, J., Giordan, A., Hugonnier, B., Neulat, N., OrtegaRuiz, R., Saltet, J., Veltcheff, C., & Vrand, R. (2012). Le « Climat scolaire »: définition, effets et conditions d'amélioration. *Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, Ministère de l'éducation nationale*. MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École.
- Delaubier, J-P. (2002). La scolarisation des enfants intellectuellement précoces. *Rapport à Monsieur le Ministre de l'Education Nationale*. <http://www.education.gouv.fr/rapport/delaubier.fr>
- Desbiens N., & Bowen, F. (2009). Le programme l'Allié: une alliance autour de l'élève de deuxième ou troisième cycle du primaire manifestant des difficultés de comportement de type externalisé », *Revue de psychoéducation*, 38(2), 169-187.
- Desbiens, N., & Pascal, S. (2006). *Réussite scolaire et sociale des élèves présentant des difficultés de comportement au primaire : rapport d'évaluation des impacts « volet parent » du programme multimodal l'Allié*. Montréal : Groupe de recherche sur les environnements scolaires.
- Dumont, M. (2000). Expérience du stress à l'adolescence. *Journal international de psychologie*, 35(5), 194-206.
- Esparbès-Pistre, S. & Bergonnier-Dupuy, G. (2004). Style éducatif parental, stress et réussite scolaire : Incidence sur les acquisitions scolaires et le bien-être psychologique des adolescents. *Rapport final, Commissariat Général du Plan*.
- Gardner, H. (1983). *Les intelligences multiples*. Paris : Retz.
- Gottfredson, C.D., & Gottfredson, D. (1985). *Victimization in schools*, New-York: Plenum Press.
- Janosz, M. Georges, P. & Parent, S. (1998). L'environnement socio-éducatif à l'école secondaire: un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue canadienne de psycho-éducation*, vol. 27, n°2, p.285-306.
- Lubart, T. (2006). *Enfants exceptionnels : Précocité intellectuelle, haut potentiel et talent*. Levallois-Perret : Bréal.
- OCDE (2009). Assurer le bien-être des enfants.
- Revol, O., Louis J., & Fournieret P. (2004). L'enfant précoce, signes particuliers, *Neuropsychiatrie de l'enfant et de l'adolescent*, 52(3), 148-153.
- Rutter, M. (1983). School effects on pupil progress: research findings and policy implications. *Child Development*, 54, 1-29.
- Siaud-Facchin, (2002). *L'enfant surdoué, l'aider à grandir, l'aider à réussir*. Paris: Odile Jacob.
- Sofrès (2004). Enquête sur le haut potentiel.



**Actualités de la Psychologie du Développement et de l'Éducation**

**Actes du 6<sup>ème</sup> Colloque International du RIPSYDEVE**

Réseau Interuniversitaire de Psychologie du Développement et de l'Éducation

Laboratoire Psychologie du Développement et Processus de Socialisation - Université Toulouse 2 –Le Mirail  
Toulouse, 30 et 31 mai 2013

- Tap, P., Bouissou, C., Esparbès-Pistre S., Lacoste, S., Lamia, A., Lévêque, G., & Sordes-Ader, F. (1999). L'orientation scolaire et/ou professionnelle comme source potentielle de stress. *Rapport, décembre 1999*. Recherche financée par le Conseil Régional Midi-Pyrénées.
- Taylor, P.C., Fraser, B.J., & Fisher, D.L. (1997). Monitoring constructivist classroom learning environments. *International Journal of Educational Research*, 27, 293-302.
- Terrassier, J-C. (1979). Le syndrome de dyssynchronie. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 27(10-11), 10445-10450.
- Terrassier, J-C. (1999). *Les enfants surdoués, ou la précocité embarrassante* (4<sup>ème</sup> édition) Paris : ESF.
- Vrignaud, P. (2002). L'identification des surdoués : chimère psychométrique ou réalité psychologiques ? Communication présentée aux 15<sup>èmes</sup> Journées de Psychologie différentielle, 10-13 septembre, Rouen.
- Vrignaud, P. (2006). La scolarisation des enfants intellectuellement précoces en France : présentation des différentes mesures et de résultats de recherches. *Bulletin de Psychologie*, 59(5), n°485, 439-449.
- Younes, N. Debarbieux, E., & Jourdan, D. (2011). Le climat scolaire à l'école primaire: Etude de l'influence des variables de milieu sur sa perception par les élèves de 6 à 8 ans. *International journal of violence and school*, 12, 112-133.

**Pour citer ce document :**

Esparbès-Pistre, S., & Pigem, N. (2014). Perception du climat scolaire et du stress scolaire auprès d'une population d'enfants et de pré-adolescents intellectuellement précoces ou typiques. In V. Rouyer, M. de Léonardis, C. Safont-Mottay, & M. Huet-Gueye (Eds.), *Actes du 6<sup>ème</sup> Colloque du RIPSYDEVE. Actualités de la Psychologie du développement et de l'Éducation* (pp 238-247). Toulouse : Université Toulouse 2 – le Mirail. [en ligne] <http://hal.archives-ouvertes.fr/RIPSYDEVE/fr>