RÉPUBLIQUE FRANÇAISE
Liberté Égalité Fraternité

Université de Toulouse

Doctorat de l'Université de Toulouse

préparé à l'Université Toulouse - Jean Jaurès

Rôle du rapport au Haut Potentiel Intellectuel sur le sens des expériences fraternelles et amicales d'adolescents identifiés à Haut Potentiel Intellectuel : Étude qualitative auprès de 30 familles

---

Thèse présentée et soutenue, le 28 juin 2024 par

Marie-Amélie MARTIN

École doctorale
CLESCO - Comportement, Langage, Éducation, Socialisation, Cognition

Spécialité
Psychologie

Unité de recherche
LPS-DT Laboratoire de Psychologie de la Socialisation-Développement et Travail

Thèse dirigée par
Myriam DE LEONARDIS et Amélie COURTINAT-CAMPS

Composition du jury
Mme Line MASSÉ, Présidente, Université du Québec à Trois Rivières
Mme Cécile KINDELBERGER, Rapporteure, Nantes Université
M. Jacques-Henri GUIGNARD, Examinateur, Nantes Université
Mme Amélie COURTINAT-CAMPS, Directrice de thèse, Université Toulouse - Jean Jaurès
Mme Myriam DE LÉONARDIS, Co-directrice de thèse, Université Toulouse - Jean Jaurès

Remerciements

Je tiens en premier lieu à remercier mes directrices de thèse, Myriam de Léonardis et Amélie Courtinat-Camps, pour votre encadrement depuis mon mémoire de Master 2 jusqu'à la soutenance de cette thèse. Merci pour le temps que vous m'avez accordé, pour votre rigueur et pour la pertinence de vos conseils. Votre complémentarité fut d'une grande richesse dans l'élaboration et la conduite de cette thèse.

Je remercie Line Massé, Cécile Kindelberger et Jacques-Henri Guignard de me faire l'honneur d'être les membres du jury de cette thèse et d'avoir accepté d'évaluer ce travail.

Je souhaite exprimer ma profonde gratitude à toutes les familles qui ont accepté de participer à cette recherche : sans vous, ce travail n'aurait pas été possible. Merci pour votre disponibilité et pour l'intérêt que vous avez porté à cette recherche.

Je remercie chaleureusement toutes les personnes qui ont contribué à ce travail de thèse sur le plan scientifique :

Merci aux membres du LPS-DT, et plus particulièrement à ceux de l'équipe 3, d'avoir écouté, commenté et proposé différentes pistes d'exploration. Merci pour votre contribution à mes déplacements dans le cadre de communications scientifiques, pour votre soutien aux séminaires doctoraux (tant financièrement que par votre participation) et pour les excellentes conditions de travail que vous m'avez offertes. Merci Davina pour ton soutien administratif.

Un grand merci à Jacques-Henri Guignard, Marie Huet-Gueye et Sandrine Croity-Belz pour vos conseils avisés lors des Comités de Suivi Individuel. Avoir un autre éclairage sur mon travail et bénéficier de vos expertises respectives avec bienveillance fut d'une grande richesse.

Merci aux membres du LaRIDAPE pour votre accueil en juillet 2022. Merci Line pour tous vos conseils sur l'analyse de mes résultats, pour vos encouragements et pour la découverte de la culture québécoise.

Ce parcours doctoral n'aurait pas été aussi enrichissant sans tous les autrui significatifs qui l'ont accompagné :

Un immense merci à toutes les doctorantes et docteures du bureau RE222 pour votre présence quotidienne, votre écoute et vos conseils. Audrey, Elorri, Lucile et Mélanie, j'ai adoré partager des tucs, des cafés, des débats sur l'environnement, le féminisme et l'actualité. Qu'auraient été nos journées sans « Les filles, j'ai une question » ? Merci Elorri pour ta bonne humeur et pour m'avoir embarquée dans tes aventures, merci Audrey pour tes tiramisus et pour rire de nos blagues un peu nulles, merci Lucile pour ton écoute bienveillante et ton calme, merci Mélanie pour nos nombreux échanges. Camille, j'ai apprécié ta présence régulière (quoi que tu en dises) et tes gâteaux au chocolat (quoi que

j'en dise). Merci aussi à toutes les docteures, Julia, Justine, Adèle, Adeline, Émilie et Kim d'être si inspirantes. Un merci tout particulier aux Juju pour tous vos conseils, votre sagesse et vos encouragements. Merci Dany d'avoir ramené ta bonne humeur du Québec pendant quelques semaines. Isabelle, merci pour ta présence et ta bienveillance pendant ton stage. Merci à l'équipe des représentant.e.s des doctorant.e.s CLESCO : Lucile, Dimitri, Valentin, Anne-Flore et Chloé. Travailler avec vous fut un vrai plaisir.

Merci également à tous mes amis pour leurs encouragements et leur présence continue durant ces cinq années. Lucile, Alice R.R. et Marine, grandir et évoluer à vos côtés depuis le lycée est un honneur pour moi. J'espère que nous continuerons à partager nos rires et nos larmes ! Soazig et Élisabeth, vous connaître sur les bancs de la fac (entre capu/café, buée sur la vitre et cessions BU) fut un privilège : merci pour votre présence et votre soutien depuis toutes ces années. Alice Z., Camille, Rémy et Nico, merci pour vos encouragements, notre job étudiant à carrefour ne fut que le début de toutes ces soirées raclette (puissent-elles continuer encore longtemps !).

Je remercie infiniment toute ma famille pour sa présence depuis mes premières dents ! Maman, mon parcours scolaire et universitaire n'aurait pas été ce qu'il est sans ton accompagnement constant (de la correction de mes cahiers d'écolière jusqu'à ma thèse), tes encouragements et ton amour inconditionnel (et bien sûr tes plats et les Tupperware qui, même si je me moquais, me faisaient plaisir). Papa, tu m'as transmis ton goût du travail et de l'excellence, merci de m'avoir encouragé à aller toujours plus loin. Noémie, ma « sœur préférée » : inspirante, attachante et présente aux moments importants. Tu es à la fois si loin et si proche (ce n'est pas un océan qui nous séparera !), notre relation est vitale pour moi. Comme le dit si bien Marcel Rufo : « *à la fin, on se doit d'admettre que la personne qui partagera nos vies de manière permanente, ce ne sont pas nos parents, qui disparaîtront, ni notre conjoint, mais nos frères et sœurs* ». Merci à mes grands-parents, certains sont partis trop tôt pour me voir achever ce travail, mais vos félicitations à chacune de mes réussites m'ont toujours encouragé à poursuivre. Jacotte, ma troisième grand-mère, je n'ai pas les mots pour te signifier à quel point nos conversations, tes conseils et ton écoute toujours bienveillante sont importants pour moi. Merci à mes oncles et tantes pour leur présence et leurs mots d'encouragements : Jocelyn (« mon oncle préféré »), Hélène et Ionel, Didier (parti trop tôt) et Babette. Merci Corinne (et Marc) pour tous vos conseils de docteurs, un retour sur vos expériences fut enrichissant (et rassurant !). Merci à mes cousines et mon cousin : Mylène, Jézabel (et Loris) et Carla, Diane, Lorraine et Yvan, recevoir régulièrement des photos de Maud, de vos chats et de vos voyages m'a permis de respirer pendant l'écriture de cette thèse. Merci Joëlle et Jacques pour votre présence depuis toutes ces années, la famille est aussi celle qu'on choisit et vous en êtes la preuve. Merci à ma belle-famille pour vos encouragements. Merci Cécile pour tes relectures et pour m'avoir tenu (littéralement !) la main.

Last but not least, merci Nathan pour ton amour, ton soutien, ta patience, ton calme et ta profonde gentillesse. Ta présence quotidienne à mes côtés fut indispensable pour mener à bien ce travail.

Rôle du rapport au Haut Potentiel Intellectuel sur le sens des expériences fraternelles et amicales d'adolescents identifiés à Haut Potentiel Intellectuel : Étude qualitative auprès de 30 familles

Résumé

Alors que le haut potentiel intellectuel (HPI) est aujourd'hui largement médiatisé en France et fait l'objet de nombreux mythes, des controverses persistent sur la socialisation des adolescents HPI (Tourreix, 2022). Dans les recherches portant sur la socialisation familiale, rares sont les études qui s'intéressent aux relations fraternelles et aucune n'a été conduite en France auprès d'une population de sujets HPI. Par ailleurs, très peu d'études ont été menées auprès des enfants uniques sur leur expérience d'absence de frère et sœur et aucune auprès d'enfants HPI.

Dans une approche développementale, qualitative et exploratoire, l'objectif de cette thèse est de contribuer à la construction de connaissances sur le sens accordé aux « expériences fraternelles » (Almodovar, 1981, 1998) et amicales d'adolescents identifiés HPI. À travers la notion de « rapport au HPI », nous explorons les liens entre la relation de sens et de valeur entretenue avec cette étiquette et la socialisation horizontale, avec les membres de la fratrie d'une part et le groupe amical d'autre part.

Deux procédures de triangulation (des sources et des analyses) ont été mises à l'épreuve (Garric & Capdevielle-Mougnibas, 2009). Nous avons réalisé des entretiens semi-directifs pour explorer le rapport au HPI, les expériences fraternelles et amicales de 32 adolescents HPI, 12 filles et 20 garçons âgés de 9 à 15 ans (M = 12,25 ; ET = 1,41), dont cinq enfants uniques. Des entretiens ont également été menés auprès de leurs parents (n = 42). Le HPI a été attesté par un compte-rendu de bilan psychologique. Des analyses de contenus thématiques à l'aide du logiciel NVivo et des analyses lexicométriques avec le logiciel IRaMuTeQ ont été conduites.

Les principaux résultats mettent en évidence des conceptions du HPI multidimensionnelles, hétérogènes, ambivalentes ainsi qu'une expérience de l'identification différenciée entre les adolescents HPI et leurs parents. Cinq formes d'expériences fraternelles et trois formes d'expériences amicales ont été identifiées, associées au genre de l'adolescent, à la composition de la fratrie, aux différentes formes de rapport au HPI et à la présence d'amis ou de membres de la famille considérés comme HPI. Les relations fraternelles, idéalisées par les enfants uniques, sont globalement perçues comme satisfaisantes, bien qu'ambivalentes, par les adolescents ayant une fratrie, tandis que la relation avec le meilleur ami est décrite comme chaleureuse. Le rapport au HPI semble principalement jouer un rôle sur les expériences amicales. Bien que des relations cordiales soient entretenues avec les camarades, un sentiment de différence et des difficultés (exclusion, harcèlement) peuvent être éprouvés par certains adolescents. Des stratégies d'adaptation (dissimulation, déni, évitement, suradaptation) peuvent alors être mises en place. Des spécificités concernant les dimensions à l'œuvre dans chaque type d'expérience (fraternelles/amicales, adolescents uniques/avec fratrie) ont été dégagées.

Mots-clés : Adolescence - Expériences fraternelles – Expériences amicales – Rapport au haut potentiel intellectuel – Socialisation horizontale

Role of the relationship to giftedness on the meaning of fraternal and friendly experiences of adolescents identified as gifted:
A qualitative study conducted with 30 families

Abstract

While giftedness is now widely mediatized in France and is the subject of many myths, controversy persists over the socialization of gifted adolescents (Tourreix, 2022). Few studies on family socialization focus on sibling relationships, and none have been conducted in France with a population of gifted subjects. Moreover, very few studies have been carried out with only children, on their experience of sibling absence, and none with gifted children.

Using a developmental, qualitative and exploratory approach, the aim of this thesis is to contribute to the construction of knowledge on the meaning attributed to friendship and "sibling experiences" (Almodovar, 1981, 1998) of adolescents identified as gifted. Through the notion of "relation to giftedness", we explore the links between the relation of meaning and value maintained with this label and horizontal socialization (with siblings, on the one hand, and the friendship group on the other).

Two triangulation procedures (of sources and analyses) were tested (Garric & Capdevielle-Mougnibas, 2009). We conducted semi-structured interviews to explore the relation to giftedness, sibling and friendship experiences of 32 gifted adolescents, 12 girls and 20 boys aged 9 to 15 (M = 12.25; ET = 1.41), including five only children. Their parents were also interviewed (n = 42). Giftedness was attested by a psychological assessment report. Thematic content analysis using NVivo software and lexicometric analysis using IRaMuTeQ software were carried out.

The main results highlight multidimensional, heterogeneous and ambivalent conceptions of giftedness, as well as a differentiated experience of identification between gifted adolescents and their parents. Five kinds of sibling experience and three kinds of friendship experience were identified, associated with the adolescent's gender, the composition of the siblings, the different kinds of relation to giftedness and the presence of friends or family members considered to be gifted. Sibling relationships, idealized by only children, are globally perceived as both satisfying and ambivalent by adolescents with siblings, while the relationship with the best friend is described as warm. The relation with giftedness seems to play the main role in friendship experiences. Although cordial relationships are maintained with peers, a sense of difference and difficulties (exclusion, harassment) may be experienced by some adolescents. Social coping (concealment, denial, avoidance, over-adaptation) may then be put in place. Specific features of the dimensions at work in each type of experience (fraternal/friendship, single adolescents/with siblings) have been identified.

Keywords: Adolescence - Sibling experiences - Friendship experiences - Relation to giftedness - Horizontal socialization

Sommaire

INTRODUCTION 1

PREMIÈRE PARTIE : ÉTAT DE LA QUESTION

CHAPITRE 1 : LES RELATIONS AUX PAIRS À L'ADOLESCENCE ET LEUR RÔLE DANS LE DÉVELOPPEMENT SOCIAL 6

1. UN MODÈLE PSYCHOSOCIAL DE LA SOCIALISATION : LE RÔLE D'AUTRUI DANS LA PERSONNALISATION 6
2. DÉFINITIONS DES UNIVERS FRATERNELS ET AMICAUX 10
   - 2.1. Les évolutions contemporaines de la composition familiale : une redéfinition du lien fraternel 11
   - 2.2. L'ami, un terme qui renvoie à différents statuts 13
3. LES RELATIONS AUX PAIRS À L'ADOLESCENCE 15
   - 3.1. Des relations fraternelles ambivalentes 15
   - 3.2. Le cas de l'enfant unique 18
   - 3.3. Les relations amicales 20
   - 3.4. Évolutions des relations fraternelles et amicales de l'enfance à l'adolescence 23
   - 3.5. Les TNIC : vers une redéfinition des relations aux pairs 25
4. LES FONCTIONS DES PAIRS DANS LA SOCIALISATION 26
   - 4.1. Les relations d'attachement : une base pour l'ouverture vers les autres 26
   - 4.2. De l'expérience de l'altérité à la construction identitaire 28
   - 4.3. Le rôle des pairs dans le développement social 29
5. LES NOTIONS D'EXPÉRIENCE FRATERNELLE ET D'EXPÉRIENCE AMICALE 31

SYNTHÈSE DU CHAPITRE 1 33

CHAPITRE 2 : LE HAUT POTENTIEL INTELLECTUEL : CONCEPTUALISATION, IDENTIFICATION ET PERCEPTIONS 34

1. UN FOISONNEMENT TERMINOLOGIQUE 34
2. ÉVOLUTIONS DE LA CONCEPTUALISATION DU HAUT POTENTIEL INTELLECTUEL 35
   - 2.1. Les modèles globaux unidimensionnels 35
   - 2.2. Les modèles locaux spécifiques 36
   - 2.3. Les modèles systémiques 37
   - 2.4. Les modèles développementaux 38
3. LA PROBLÉMATIQUE DE L'IDENTIFICATION DU HAUT POTENTIEL INTELLECTUEL 39
   - 3.1. Les outils d'identification du HPI : intérêts et limites 39
   - 3.2. Les critères d'identification du HPI 41
   - 3.3. Le moment de l'identification 42
   - 3.4. Les visées de l'identification 43
4. REPRÉSENTATIONS SOCIALES ET PERCEPTIONS DU HPI 44
   - 4.1. Entre mythes et réalités : principales croyances qui entourent le HPI 45
   - 4.2. Les représentations sociales du HPI dans la population française 47
   - 4.3. Les perceptions du HPI par les individus HPI 47
     - 4.3.1. Durant l'enfance 47
     - 4.3.2. À l'adolescence 48

4.3.3. À l'âge adulte 51
4.4. Les perceptions du HPI des parents d'enfant HPI 51
4.5. Les perceptions du HPI des enfants et adolescents tout-venant 53
5. Intérêt de la notion de rapport au HPI 55
Synthèse du chapitre 2 58

Chapitre 3 : Les relations aux pairs des enfants et adolescents HPI 59
1. Les effets d'étiquetage sur les sphères identitaire et sociale 59
1.1. Le processus d'étiquetage 59
1.2. Les effets sur les perceptions de soi 60
1.3. Les effets de l'étiquetage sur la sphère sociale 63
1.3.1. Le paradigme de la stigmatisation de la douance 63
1.3.2. Les stratégies « coping social » 64
1.4. Les effets induits par l'étiquetage sur l'entourage 65
1.4.1. L'effet de halo 65
1.4.2. Les prophéties auto-réalisatrices 66
2. L'univers familial des enfants et adolescents HPI 67
2.1. Les préoccupations et pratiques éducatives parentales 67
2.2. L'environnement et les relations intrafamiliales des enfants et adolescents HPI 70
2.3. Les relations fraternelles des enfants et adolescents HPI 72
2.3.1. Du point de vue des enfants et adolescents HPI 73
2.3.2. Du point de vue des parents 75
3. L'univers amical des enfants et adolescents HPI 76
3.1. L'acceptation sociale : entre popularité et harcèlement 76
3.1.1. La popularité et la préférence sociale 76
3.1.2. Le harcèlement 78
3.2. Les relations amicales durant l'enfance et l'adolescence 79
3.2.1. Caractérisation des amis des enfants et adolescents HPI 79
3.2.2. Qualité et satisfaction des relations amicales 81
3.3. L'univers amical du point de vue des parents d'enfants et d'adolescents HPI 84
Synthèse du chapitre 3 86

Problématique 87
Positionnement épistémologique : perspective développementale, approche qualitative et exploratoire 87
S'intéresser à une période développementale particulière : l'adolescence 88
Le haut potentiel intellectuel : positionnement théorique et implications méthodologiques 89
S'intéresser aux effets du rapport au HPI au-delà des effets d'une intelligence hors-norme 89
Appréhender les expériences fraternelles et amicales des adolescents HPI 90
S'intéresser aux spécificités des expériences fraternelles et amicales 93
Croiser le point de vue des adolescents HPI et de leurs parents 93

DEUXIÈME PARTIE : RECHERCHE EMPIRIQUE

CHAPITRE 4 : DISPOSITIF DE RECHERCHE 97
1. PRÉSENTATION DE L'ÉCHANTILLON 97
1.1. Critères d'inclusion 97
1.2. Recrutement des participants 98
1.3. Caractéristiques de l'échantillon 100
1.3.1. Âge, genre et milieu socioculturel 100
1.3.2. Configurations familiales 101
2. TECHNIQUES DE RECUEIL DES DONNÉES 103
2.1. Outils de recueil des données 103
2.1.1. Guide d'entretien à destination des adolescents ayant une fratrie 104
2.1.2. Guide d'entretien à destination des adolescents enfants uniques 105
2.1.3. Guide d'entretien à destination des parents 105
2.2. Protocole de recueil de données 106
2.2.1. Procédure 106
2.2.2. Conditions de passation 106
3. TECHNIQUES D'ANALYSE DES DONNÉES 108
3.1. Analyse de contenu thématique avec NVivo 108
3.2. Analyses lexicométriques avec le logiciel IRaMuTeQ 109
3.3. Des analyses indépendantes mais complémentaires 111

CHAPITRE 5 : CONCEPTIONS DU HPI, EXPÉRIENCES DE L'IDENTIFICATION ET FORMES DE RAPPORT AU HPI CHEZ DES ADOLESCENTS HPI ET LEURS PARENTS 113
1. COMMENT LES ADOLESCENTS HPI ET LEURS PARENTS CONÇOIVENT-ILS LE HPI ? 113
1.1. La terminologie employée pour désigner le HPI 113
1.2. Les formes de perceptions développées pour caractériser le HPI 114
1.3. Le contenu des perceptions du HPI développées par les adolescents HPI 116
1.4. Le contenu des perceptions du HPI développées par les parents 121
2. QUELLES EXPÉRIENCES DE L'IDENTIFICATION LES ADOLESCENTS HPI ET LEURS PARENTS ONT-ILS ? 127
2.1. L'expérience de l'identification du point de vue des adolescents 127
2.1.1. Origine de l'identification 128
2.1.2. Passation du bilan 128
2.1.3. Annonce du HPI 129
2.1.4. Effets de l'identification 130
2.2. L'expérience de l'identification du point de vue des parents 132
2.2.1. Origine de l'identification 132
2.2.2. Annonce du HPI 138
2.2.3. Effets de l'identification 139
3. EXISTE-T-IL DES FORMES DIFFÉRENCIÉES DE RAPPORT AU HPI CHEZ LES ADOLESCENTS RENCONTRÉS ? 145
3.1. Un rapport au HPI en construction, nommé mais défini par ce qu'il n'est pas (Classe 1) 146
3.2. Un rapport au HPI défini par l'avance scolaire et construit au sein de la famille (Classe 4) 148
3.3. Un rapport au HPI centré sur des descriptions et les difficultés éprouvées aux niveaux social et scolaire (Classe 3) 150
3.4. Un rapport au HPI organisé autour de la différence intellectuelle et émotionnelle (Classe 2) 151
SYNTHÈSE DU CHAPITRE 5 153

CHAPITRE 6 : LES EXPÉRIENCES FRATERNELLES DES ADOLESCENTS HPI MEMBRES D'UNE FRATRIE 154
1. COMMENT LES ADOLESCENTS HPI PERÇOIVENT-ILS LEURS EXPÉRIENCES FRATERNELLES ? 154
1.1. La nature des relations fraternelles 154
1.1.1. Caractérisation générale de la relation fraternelle 154
1.1.2. Caractérisation détaillée de la relation fraternelle 155
1.1.2.1. Perceptions de la chaleur 155
1.1.2.2. Perceptions de l'opposition 159
1.1.2.3. Perceptions de l'identification 163
1.1.3. Perceptions de l'évolution de la relation 164
1.2. Perceptions des rôles des germains 165
1.3. Satisfaction et attentes à l'égard de ces expériences fraternelles 166
2. COMMENT LES PARENTS PERÇOIVENT-ILS LES EXPÉRIENCES FRATERNELLES DE LEURS ENFANTS ? 168
SYNTHÈSE DU CHAPITRE 6 171

CHAPITRE 7 : LES EXPÉRIENCES FRATERNELLES DES ADOLESCENTS ENFANTS UNIQUES 172
1. COMMENT DES ADOLESCENTS ENFANTS UNIQUES PERÇOIVENT-ILS CETTE EXPÉRIENCE ET LEURS EXPÉRIENCES FRATERNELLES IMAGINAIRES ? 172
1.1. Être un enfant unique 173
1.2. La nature de la relation avec le germain imaginaire 174
1.2.1. Qui sont les germains imaginés par les enfants uniques ? 174
1.2.2. Caractérisation générale de la relation imaginaire 175
1.2.3. Caractérisation détaillée de la relation fraternelle imaginaire 176
1.2.3.1. Perceptions de la chaleur 176
1.2.3.2. Perceptions de l'opposition 177
1.2.3.3. Perceptions de l'identification 179
1.2.4. Sur quoi se basent les enfants uniques pour imaginer une relation fraternelle ? 180
1.3. Perceptions des rôles des germains 181
2. EXISTE-T-IL DES SPÉCIFICITÉS DANS LE DISCOURS DES ADOLESCENTS ENFANTS UNIQUES ? 182
SYNTHÈSE DU CHAPITRE 7 185

CHAPITRE 8 : LES EXPÉRIENCES AMICALES DES ADOLESCENTS HPI 186
1. COMMENT LES ADOLESCENTS HPI PERÇOIVENT-ILS LEURS EXPÉRIENCES AMICALES ? 186
1.1. Analyse globale des expériences relationnelles avec les camarades et amis 186
1.2. La nature de la relation avec le meilleur ami 190
1.2.1. Caractérisation générale de la relation amicale 191
1.2.2. Caractérisation détaillée de la relation avec le meilleur ami 192
1.2.2.1. Perceptions de la chaleur 192
1.2.2.2. Perceptions de l'opposition 195
1.2.2.3. Perceptions de l'identification 198
1.3. Perceptions des rôles des amis et meilleurs amis 199
1.4. Satisfaction et attentes à l'égard des expériences amicales 201
2. COMMENT LES PARENTS PERÇOIVENT-ILS LES EXPÉRIENCES AMICALES DE LEUR ADOLESCENT ? 204
SYNTHÈSE DU CHAPITRE 8 208

CHAPITRE 9 : SPÉCIFICITÉS DES EXPÉRIENCES FRATERNELLES ET AMICALES ET RÔLE DU RAPPORT AU HPI 209
1. QUELLES SONT LES SPÉCIFICITÉS RESPECTIVES DES EXPÉRIENCES FRATERNELLES ET DES EXPÉRIENCES AMICALES ? 209
2. QUEL RÔLE JOUE LE RAPPORT AU HPI SUR LE SENS ACCORDÉ AUX EXPÉRIENCES FRATERNELLES ? 214
2.1. Les effets perçus du HPI sur les relations fraternelles 215
2.2. Des formes différenciées d'expériences fraternelles chez des adolescents en lien avec le HPI 216
2.2.1. Des expériences fraternelles basées sur un sentiment de différence ou de ressemblance (Classe 1) 217
2.2.2. Des expériences fraternelles diversifiées marquées par l'appartenance à une grande fratrie (Classe 2) 219
2.2.3. Des expériences fraternelles organisées en référence aux parents (Classe 3) 221
2.2.4. Des expériences fraternelles chaleureuses caractérisées par le rang de naissance (Classe 4) 223
2.2.5. Des expériences fraternelles ambivalentes (Classe 5) 225
2.3. Rapport au HPI et expériences fraternelles imaginaires 227
3. QUEL RÔLE JOUE LE RAPPORT AU HPI SUR LE SENS ACCORDÉ AUX EXPÉRIENCES AMICALES ? 228
3.1. Les effets perçus du HPI sur les relations amicales 228
3.2. Des formes différenciées d'expériences amicales chez des adolescents HPI en lien avec le HPI 230
3.2.1. Un univers amical marqué par la sphère scolaire (Classe 1) 231
3.2.2. Une relation chaleureuse avec le meilleur ami (Classe 2) 233
3.2.3. Des expériences amicales marquées par un sentiment de différence et par de l'antagonisme à l'origine de stratégies (Classe 3) 234
SYNTHÈSE DU CHAPITRE 9 237

DISCUSSION 238
1. UNE HÉTÉROGÉNÉITÉ DE FORMES DE RAPPORT AU HPI 238
1.1. Une terminologie en lien avec les conceptions du HPI 238
1.2. Des perceptions multidimensionnelles du HPI 239
1.3. Des perceptions hétérogènes du HPI 239
1.4. Des perceptions ambivalentes et complexes du HPI 241
1.5. Penser l'identification du HPI comme un processus 242
2. UNE HÉTÉROGÉNÉITÉ AU NIVEAU DU SENS ACCORDÉ AUX EXPÉRIENCES FRATERNELLES 242
2.1. Des expériences fraternelles satisfaisantes bien qu'ambivalentes chez les adolescents ayant une fratrie 242
2.2. Des expériences fraternelles idéalisées par les enfants uniques 244
3. UNE HÉTÉROGÉNÉITÉ AU NIVEAU DU SENS ACCORDÉ AUX EXPÉRIENCES AMICALES 245
3.1. Une bonne entente avec les camarades et amis malgré des difficultés 245
3.2. Des relations avec le meilleur ami globalement chaleureuses 247
4. DES SPÉCIFICITÉS FRATERNELLES ET AMICALES SUR LA NATURE DES RELATIONS ET SUR LEUR ANCRAGE SPATIAL 248
5. LE RÔLE DU RAPPORT AU HPI SUR LES EXPÉRIENCES AVEC LES PAIRS 249
5.1. Le rôle du rapport au HPI sur les expériences fraternelles 249
5.2. Le rôle du rapport au HPI sur les expériences amicales 250

CONCLUSION **251**
1. APPORTS SUR LES PLANS THÉORIQUES, MÉTHODOLOGIQUES ET ÉPISTÉMOLOGIQUES 251
2. LIMITES SUR LES PLANS THÉORIQUES ET MÉTHODOLOGIQUES 253
3. PERSPECTIVES SUR LES PLANS THÉORIQUES ET MÉTHODOLOGIQUES 255
4. RETOMBÉES SUR LE PLAN PRATIQUE 256

BIBLIOGRAPHIE **258**
INDEX DES TABLEAUX **298**
INDEX DES FIGURES **299**

ANNEXES **300**

Introduction

Depuis une vingtaine d'années, le haut potentiel intellectuel (HPI) est un sujet fortement médiatisée : de nombreux ouvrages de vulgarisation ou de développement personnel sont publiés (par exemple : Adda, 2023; Chantreau-Bechouche, 2021; Failliot-Laloux, 2022; Gauvrit et al., 2023) et de nombreux articles de presse paraissent chaque année (par exemple : Chabalier, 2022 dans Femme Actuelle; Maouche & Revol, 2023 sur France 3; Porret, 2024 dans Ça m'intéresse). En France, la série *HPI* a déclenché un engouement : classée première des audiences, elle a rassemblé jusqu'à 12 millions de téléspectateurs (Vermelin, 2023). Globalement, deux images de l'individu HPI sont véhiculées (Courtinat, 2008; Villatte, 2010; Weismann-Arcache, 2024) : une image très positive de « petit génie » (bon à l'école, sportif, physiquement attrayant) ou une image très négative dans laquelle le HPI serait associé à une forme de handicap (décalé, solitaire, ayant des difficultés scolaires et à se faire des amis).

Cet engouement et cette fascination s'inscrivent dans un contexte social, politique et scientifique particulier. Le HPI est tout d'abord un sujet militant et politique (Kammerer, 2018) comme en témoigne la création de la première association nationale[1] et du premier congrès. Le rapport Delaubier (2002) atteste d'une prise en compte des besoins éducatifs particuliers de ces enfants aux niveaux politique et éducatif, et a permis une impulsion de la recherche en France (Courtinat, 2008). À titre d'exemple, le nombre de publications répertoriées dans la base de données Scopus a été multiplié par 5 entre 1999 et 2019 (Bucaille, 2020). Cet engouement a par ailleurs des incidences au niveau clinique, les psychologues ayant constaté une hausse de la demande de réalisation de bilan cognitif pour identifier un HPI (Durif-Varembont, 2024).

Cette thèse prend son origine dans une recherche de compréhension de ces individus, qui représentent entre 2.3% et 5% de la population générale en fonction du seuil retenu aux tests psychométriques. Les recherches portant sur ces sujets font l'objet de nombreuses controverses : « il n'existe pas une définition unique et universellement acceptable du haut potentiel » (Clark & Shore, 2008, p. 15). Vu la ferveur médiatique, notre premier questionnement porte sur l'appropriation d'une étiquette fortement connotée et de son implication dans la socialisation, d'où un intérêt pour la prise en compte du point de vue des sujets concernés. S'intéresser à la socialisation, et plus précisément à la socialisation fraternelle et amicale, et donc aux « caractéristiques non-cognitives » associées au HPI, prend son origine dans les nombreux débats, mais aussi dans l'absence de certaines données dans le champ scientifique.

[1] Fondée en 1978 par Jean-Charles Terrassier, elle est aujourd'hui appelée Association Nationale Pour les Enfants Intellectuellement Précoce (ANPEIP).

La famille constitue le premier milieu de socialisation de l'enfant et le creuset des futures relations sociales (Malrieu, 1973; Wallon, 1959b). Or, si de nombreuses études portent sur les relations entre parents et enfants, la communauté scientifique n'a accordé que peu d'attention au rôle des frères et sœurs (Dirkx, 2023; Howe et al., 2023; Troupel, 2017; Widmer, 1999). Les relations fraternelles, susceptibles de durer plus longtemps que toute autre relation au cours d'une vie, permettent de faire l'apprentissage de certaines attitudes comme le respect, la tolérance ou le soutien (Von Benedek, 2013). Le frère ou la sœur permet à l'enfant de faire l'expérience de l'altérité par le biais des processus d'identification et de différenciation. Ceux-ci sont très prégnants pendant l'enfance, mais également pendant l'adolescence auprès des pairs et ils sont à l'origine de la construction identitaire. Les frères et sœurs peuvent par ailleurs constituer une figure d'attachement : ils peuvent entre autres servir de base de sécurité à l'exploration indépendante du monde extérieur (Noller, 2005), être des personnes-ressources et servir de base aux questionnements de l'adolescent.

Notre travail s'inscrit également dans la controverse scientifique entourant la socialisation des adolescents HPI, puisque des résultats contradictoires sont avancés concernant leur développement social (Mouchiroud, 2004). Certains chercheurs n'ont pas trouvé de différences sur le plan des capacités et des relations interpersonnelles ainsi que de l'ajustement psychosocial entre enfants et adolescents HPI et tout-venant (Kostogianni et al., 2009; Lee et al., 2012; Rost & Czeschlik, 1994). D'autres mettent en avant une meilleure adaptation sociale ou plus de maturité (Lehman & Erdwins, 1981; Masden et al., 2015). Enfin, certains exposent les difficultés que peuvent rencontrer certains jeunes HPI. La dyssynchronie sociale (Terrassier, 1981, 2005) décrit un décalage entre développement intellectuel et le développement social. Le *stigma de la douance* (Coleman & Cross, 2014; Cross et al., 1993) met en avant les stratégies que peuvent mettre en place par les individus HPI pour se faire accepter par leurs pairs (par exemple la manipulation des informations qui sont données aux pairs, le camouflage, etc.). D'un côté, , le haut potentiel peut être considéré comme allant de pair avec une série d'outils qui permet de résoudre plus facilement des problèmes, qui procure de meilleures habiletés sociales et un meilleur raisonnement moral (Neihart et al., 2021). Ces caractéristiques donneraient à l'individu HPI des stratégies de coping social efficaces, ce qui le protégerait émotionnellement. Il peut aussi être considéré que le haut potentiel place l'individu dans des situations à risque, notamment à cause de la pression et des attentes sociales concernant la réussite scolaire (Cross & Andersen, 2021). Certains auteurs évoquent également des facteurs internes comme le développement asynchronique (Silverman, 2002) ou une intensité et une sensibilité émotionnelle plus élevée (Guignard & Zenasni, 2004; Roeper, 1982).

Dans une perspective exploratoire, développementale et qualitative, cette thèse propose dans un premier temps d'interroger le rapport au HPI, c'est-à-dire la relation de sens et de valeur que le sujet entretient avec l'étiquette de HPI : Comment le HPI est-il perçu par les adolescents HPI ? Quelles expériences ont-ils de leur identification ? Est-ce que ce rapport

au HPI peut colorer et infléchir les relations aux pairs des adolescents ? Nous nous pencherons alors spécifiquement sur ces relations horizontales : quelles relations les adolescents HPI entretiennent-ils avec leurs frères et sœurs et avec leurs amis ? Se sentent-ils intégrés et satisfaits de leurs relations amicales ? Certains ressentent-ils un sentiment de décalage ? Mettent-ils en place des stratégies d'adaptation dans les sphères familiales et amicales ? Peu de recherches ont étudié les expériences fraternelles imaginaires des enfants uniques : quel sens des adolescents HPI enfants uniques donnent-ils à ces expériences ? Comment cette situation d'enfant unique est-elle vécue ? Pour répondre à ces questions, nous proposons de croiser les points de vue des adolescents HPI et de leurs parents. Comment ces derniers perçoivent-ils le HPI ? Comment ont-ils vécu l'identification de leur enfant ? Que disent-ils au sujet des relations fraternelles et amicales entretenues par leur adolescent HPI ?

La **première partie** de notre thèse présente la revue de la littérature relative au HPI et à la socialisation fraternelle et amicale.

Après avoir présenté le modèle de la socialisation dans lequel nous inscrivons notre travail, nous nous intéressons dans le *chapitre 1* aux relations fraternelles et amicales à l'adolescence, pour comprendre la manière dont elles sont caractérisées et appréhendées dans la littérature scientifique. Nous présentons les rares éléments de la littérature au sujet de la situation d'enfant unique. Nous dégageons ensuite les différents rôles des pairs dans le développement social. Puis nous terminons par la présentation des notions d'expériences fraternelle et amicale.

Le *chapitre 2* a pour objectif d'analyser les controverses relatives à la définition et à l'identification du haut potentiel intellectuel. Après avoir discuté les recherches sur les représentations sociales du HPI dans la presse de vulgarisation et dans la population française, nous nous penchons sur les perceptions du HPI des parents ayant un enfant HPI, des pairs tout-venant et des individus HPI eux-mêmes dans une perspective développementale (durant l'enfance, l'adolescence et à l'âge adulte). Nous clôturons ce chapitre en posant les bases de la notion de « rapport au HPI ».

Le *chapitre 3* a pour ambition d'étudier les relations aux pairs des enfants et adolescents HPI. Nous commençons par analyser les effets de l'étiquetage sur les perceptions de soi des individus HPI, sur l'entourage et sur la sphère sociale. Nous centrons ensuite notre propos sur la sphère familiale pour comprendre si le HPI peut entraîner des effets sur les préoccupations des parents à l'égard de leur enfant HPI et sur leurs pratiques éducatives parentales, mais aussi sur l'environnement familial et sur les relations fraternelles. Nous nous penchons aussi sur les effets du HPI sur l'acceptation sociale et sur les relations amicales.

Enfin, nous clôturons cette première partie par notre *problématique*, dans laquelle nous exposons notre prise de position théorique en l'inscrivant dans une approche développementale, exploratoire et qualitative.

La **seconde partie** de ce travail a pour objectif de présenter notre recherche empirique.

Nous exposons dans le *chapitre 4* l'articulation entre notre positionnement épistémologique et notre dispositif méthodologique : notre échantillon (30 familles avec au moins un adolescent HPI), nos techniques de recueil (des entretiens semi-directifs) et d'analyse des données (analyses de contenus thématiques avec le logiciel NVivo ; analyses lexicométriques (classification hiérarchique descendante et analyse de spécificités) avec le logiciel IRaMuTeQ).

Le *chapitre 5* expose les résultats concernant le rapport au HPI. En nous appuyant sur des analyses thématiques et lexicométriques, nous étudions les conceptions du HPI et l'expérience de l'identification d'adolescents HPI et de leurs parents. Le *chapitre 6* propose d'explorer les expériences fraternelles *via* des analyses thématiques, en croisant le point de vue des adolescents HPI rencontrés et de leurs parents. Le *chapitre 7* sera consacré à l'étude des spécificités des expériences fraternelles des enfants uniques par le biais d'analyses thématiques et lexicométriques. Le *chapitre 8* développe les résultats autour des expériences amicales d'adolescents HPI, toujours en privilégiant la perspective de regards croisés et à l'aide d'analyses thématiques. En réalisant des analyses thématiques et lexicométriques, le *chapitre 9* tente de dégager les spécificités relatives aux expériences fraternelles et amicales et explore le rôle du rapport au HPI sur chacune de ces expériences.

Nous terminons cette seconde partie par une *discussion* afin de confronter nos résultats aux éléments théoriques présentés dans la première partie.

En **conclusion**, nous présentons les apports et les limites de notre travail puis les perspectives de recherche qui en découlent.

PREMIÈRE PARTIE :

État de la question

Chapitre 1 : Les relations aux pairs à l'adolescence et leur rôle dans le développement social

Dans ce premier chapitre, nous présentons tout d'abord le modèle de la socialisation dans lequel nous inscrivons notre travail en montrant notamment sa pertinence pour l'étude des relations aux pairs à l'adolescence. Après quelques précisions terminologiques sur les termes de « frère », « sœur » et « ami », nous nous centrons sur la conceptualisation des relations fraternelles et amicales dans la littérature scientifique. Nous exposons ensuite les différentes fonctions que peuvent remplir les relations aux pairs.

Par « pairs », nous entendons les « autres-comme-moi » (Kindelberger, 2018, p. 457), c'est-à-dire les autrui de même âge ou partageant « un même statut social et un même degré de familiarité entre eux » (Lehalle & Mellier, 2021, p. 253), et donc une expérience sociale. Les pairs peuvent ainsi faire référence aux amis et aux frères et sœurs.

1. Un modèle psychosocial de la socialisation : le rôle d'autrui dans la personnalisation

Pour expliquer la manière dont le sujet devient un être social et membre de son (ou ses) groupe(s) d'appartenance, les sciences humaines et sociales sont animées par plusieurs courants permettant de rendre compte de la relation entre le sujet et ses différents groupes.

Du côté de la sociologie, Durkheim et Bourdieu défendent des approches déterministes et réductionnistes. Durkheim considérait le sujet comme déterminé par la société et par l'intériorisation de ses normes et valeurs : la transmission se ferait « par la contrainte de la conformité et par l'intériorisation de normes sociales consensuelles » (Mieyaa, 2012, p. 83). Il défend donc l'idée d'un sujet passif, soumis à une socialisation verticale au détriment d'une socialisation horizontale, et évoluant dans un unique système de valeurs. Bourdieu reconnaît l'existe de différentes classes, chacune porteuse d'un système de valeurs à l'origine de conflits de classe (la classe dominante cherchant à imposer le sien). La vision d'un sujet passif, déterminé par les valeurs de sa classe et subissant la lutte des classes, demeure. Ces approches, qui mettent en avant la primauté de l'influence du social sur le sujet, ont été critiquées puisque le sujet serait « soumis à une socialisation unidirectionnelle » (Mieyaa, 2012, p. 85).

Pour dépasser ces présupposés dualistes, la perspective interactionniste se base sur trois postulats fondamentaux : « l'opposition individu-société n'a pas de fondement dans la réalité ; le psychisme se forme au sein des groupes sociaux par les relations avec les autres ; la société est définie par des actions humaines qui impliquent des échanges entre les individus » (Huet-Gueye, 2006, p. 38). Ainsi, Mead (1934) considère que la formation de la personne est rendue possible par l'interrelation de l'individu et de son groupe, une place fondamentale est donnée aux interactions avec les autres. Pour dépasser l'idée d'une socialisation basée sur l'intégration de l'individu à la société (défendue par Durkheim) ou

sur la reproduction des rapports sociaux (défendue par Bourdieu), Mead met en avant la capacité de l'individu à construire et négocier la réalité sociale. En cela, il défend la vision d'un sujet acteur qui participe à son environnement social. Wallon (1959a) envisage également la construction de la personne dans le rapport aux autres, mais aussi dans sa confrontation avec la culture. Sa conception multidimensionnelle du sujet examine des aspects autant psychologiques, biologiques que sociaux. L'univers social est alors pensé comme un facteur dynamique : il précède et détermine l'enfant « à travers l'affectivité, les expressions émotionnelles, les rituels et les coutumes dont il est l'objet » (Huet-Gueye, 2006, p. 38)

Dans la lignée des travaux de Mead et Wallon, Malrieu propose une conception socio-constructiviste et psychosociale de la socialisation en mettant en avant les rapports réciproques entre individus et institutions, qui entrent en controverse avec les approches qui se voudraient *psychologisantes* ou au contraire *sociologisantes*. Il s'oppose en cela aux théories développées dans le champ de la sociologie en considérant que « le mouvement développemental s'opère de l'interpsychique (du social) vers l'intrapsychique et non l'inverse » (Da Silva Correia, 2022, p. 53), il conteste le modèle piagétien qui envisage le développement de l'individuel vers le social. Malrieu a apporté une contribution notable à la conceptualisation de la notion de socialisation sur plusieurs décennies, du début des années 1970 (Malrieu, 1973) jusqu'au début des années 2000 (Malrieu, 2003).

Dans cette perspective, la *socialisation* peut être définie comme « la capacité de construire, de négocier et de signifier la réalité sociale et aboutit à la construction identitaire de la personne qui se réalise notamment à travers l'ouverture à autrui, au monde » (Mieyaa, 2012, p. 94). Tout comme Wallon, Malrieu considère le sujet comme « génétiquement social » (Larroze-Marracq et al., 2013, p. 120), sa construction identitaire se fait donc « avec et contre les autres » (Larroze-Marracq et al., 2013, p. 120), particulièrement durant l'adolescence. Malrieu envisage la socialisation comme « plurielle, conflictuelle et prospective » (Hugon et al., 2013, p. 48). Pour dépasser la dichotomie du psychologique et du social et l'idée d'une simple intériorisation de la part du sujet, il développe une conception dialectique basée sur deux processus antagonistes, mais complémentaires : l'acculturation et la personnalisation.

L'acculturation, renvoie à l'apprentissage, l'intériorisation et l'appropriation par le sujet des normes, valeurs, codes, rites, coutumes, conventions et modes de pensée transmis par ses milieux, ses groupes d'appartenance et les institutions dans lesquels il évolue et construit des systèmes d'attitudes et de représentations. Ce processus reflète l'influence de la société sur le sujet et peut être considéré comme « un modelage par conditionnement » (Malrieu, 1996, p. 224).

L'acculturation se réalise donc dans une *pluralité* de milieux et de groupes[2] (Wallon, 1959b) et s'appuie sur la médiation des relations interpersonnelles. Nous pouvons distinguer les groupes « directs » (la famille, l'école, les pairs, les collègues de travail, etc.) et les groupes « indirects » (la culture, la science, l'économie, l'église, les courants de pensée, etc.) dans lesquels l'individu évolue (Hugon et al., 2013). Ces groupes marquent la diversité des inscriptions sociales fournies par de multiples modèles appartenant à des « cultures et des périodes diverses » (Larroze-Marracq et al., 2013, p. 115). Chaque milieu et chaque groupe a ses propres normes et valeurs, inscrites dans un lieu et dans un temps donnés. Ainsi l'individu est soumis à des influences plurielles et hétérogènes qui peuvent entrer en contradiction et générer un *conflit* (Malrieu, 1979, 1996).

La *personnalisation* renvoie au processus par lequel le sujet objective les incompatibilités, les conflits et les insuffisances repérés dans les milieux de vie, groupes d'appartenance et institutions afin de s'en déprendre, de les (ré)signifier et de les dépasser (Malrieu, 1978, 1995). Elle prend naissance dans un sentiment d'aliénation et de division. Ce processus est tout autant défensif que créatif : le sujet peut inventer de nouvelles conduites et transformer ses milieux d'appartenance pour traiter les conflits. La socialisation est donc « une activité de personne » (Malrieu, 1996, p. 224), le sujet reste acteur de sa vie par le biais de la recherche de significations.

La personnalisation, par « l'appropriation du monde social » (Dogbe Foli, 2021, p. 63), soutient la *construction identitaire*, le sujet est amené à restructurer ses systèmes d'attitudes et ses cadres de référence : « il prend progressivement la mesure de qui il est, pour lui et pour les autres, des contradictions dont il relève et qu'il suscite, mais aussi des possibles qui s'offrent à lui pour dépasser par l'invention ces conflits (toujours avec et contre d'autres), pour (re)signifier son existence passée et présente, en l'inscrivant dans un projet de soi à plus long terme, en faisant le choix d'une certaine direction de vie, tout en renonçant à d'autres » (Larroze-Marracq et al., 2013, p. 116). L'identité peut être définie comme « un système de représentations et de sentiments de soi sur soi » (Tap, 1991). Dans une perspective développementale et psychosociale de l'identité, Erikson considère que « la formation de l'identité met en jeu un processus de réflexion et d'observations simultanées, processus actif à tous les niveaux de fonctionnement mental » (1978, p. 18) : l'individu prend en compte la manière dont il pense que les autres le jugent et confronte cette perception à la sienne. La construction identitaire est un processus qui se réalise de manière dialectique entre l'individu et ses différents milieux de vie et tout au long de la vie (Erikson, 1978), pour autant elle est très marquée à l'adolescence (Claes & Lannegrand-Willems, 2014; Ricaud-Droisy et al., 2019). Malrieu conçoit l'identité comme un processus dialectique : elle

[2] Pour Wallon, un groupe repose « sur la réunion d'individus ayant entre eux des rapports qui assignent à chacun son rôle ou sa place dans l'ensemble » (1959b, p. 289), comme la famille (qui est également un milieu), le groupe de pairs, etc. À l'inverse, le milieu est l'ensemble « des circonstances où se poursuivent des existences individuelles » (1959b, p. 288), il peut être déterminé par un facteur géographique (ex : le milieu rural) ou par des similitudes d'intérêts, d'obligations ou d'habitudes (ex : le milieu professionnel). Ces deux notions sont connexes mais distinctes.

se construit par la subjectivation des contradictions entre « unité organique et programmation génétique, instruments sociaux et culturels, normes et idéologie » (Malrieu, 1986, p. 48), par la désignification et la découverte, de manière individuelle, mais en s'appuyant sur des propositions collectives.

À l'adolescence, la personnalisation est étroitement liée aux autres et se réalise en deux étapes (Malrieu, 1995) : l'identification puis la différenciation.

L'*identification* est un « processus d'appropriation des caractéristiques d'autrui, le fait de se mettre à sa place, d'épouser son point de vue » (Malrieu, 1996, p. 224). Il s'inscrit dans la continuité du mimétisme et de l'imitation à l'œuvre jusqu'à l'âge de trois ans (Wallon, 1959a). Ce processus débute par une phase de conformisation (Rouyer & Troupel-Cremel, 2013) : le sujet s'approprie les valeurs et les spécificités d'un modèle valorisé et jugé prestigieux (Hugon et al., 2013). À l'adolescence, il s'identifie à une « figure d'humanité » (Malrieu, 1995, p. 13) qui lui permet de s'interroger sur ses avenirs possibles, sur sa place dans la société et dans l'histoire.

La *différenciation* désigne toute complexification et tout affinement des conduites et permet de « [distinguer] le sujet ou la personnalité de son milieu biologique ou social » (Doron & Parot, 2015, p. 212-213). La différenciation fait suite à l'identification : le sujet prend conscience de l'existence de lui-même et de l'autre (il fait l'expérience de l'altérité), il y a une activité de signification (Rouyer & Troupel-Cremel, 2013), il perd ainsi sa dépendance vis-à-vis du modèle et construit sa propre identité en choisissant de garder les caractéristiques empruntées à ses différents modèles d'identification ou au contraire s'en détacher. *In fine*, elle permet de modifier et de complexifier les conduites. Les relations aux autres jouent un rôle important dans ce processus puisque le partage, les compromis et la compétition permettent la différenciation et l'autonomie, favorisant ainsi l'affirmation de l'identité (Wallon, 1959a). La diversité des modèles d'identification doit permettre à l'adolescent de ne pas avoir de fixations exclusives et de se détacher progressivement d'eux.

Malrieu accorde ainsi une place fondamentale au rôle des *autrui*, particulièrement par le biais des processus d'identification et de différenciation, en s'inscrivant dans la lignée des travaux de Mead (1934) et de Wallon (1959a) pour qui la personne se construit dans le rapport aux autres. Le sujet apprend alors à « se distinguer des autres, se diviser et fixer son identité » (Malrieu, 2003, p. 11). Les multiples relations interpersonnelles rendues possibles par la diversité des milieux et des groupes dans lesquels s'inscrit l'individu fournissent à ce dernier plusieurs modèles et inscriptions sociaux (Malrieu, 1995) qu'il ne va pas simplement subir, mais rendre compatibles (Malrieu, 1973) et (re)signifier. Ainsi, Malrieu défend la conception d'un sujet *actif* et « acteur de ses conduites par les significations qu'il leur accorde dans les différents milieux et temps de sa socialisation » (Hugon et al., 2013, p. 37). C'est en intégrant et en intériorisant les différents rôles sociaux qu'il construit son identité, mais également contribue aux changements sociaux.

Chaque milieu et chaque groupe remplit des fonctions psychologiques particulières dans la construction du sujet (Zaouche-Gaudron et al., 2004) : ce dernier se développe dans une pluralité et une diversité de milieux de vie. Les autrui, en jouant un rôle de médiateur entre le sujet et les institutions, accompagnent l'individu dans les apprentissages sociaux. Le premier groupe dans lequel l'enfant évolue est la famille, cette dernière étant naturelle et nécessaire (Wallon, 1959b). Pour Malrieu, la famille est « un agent fondamental de socialisation, […] elle constitue un espace social dans lequel chaque individu fait l'expérience de sa subjectivité » (Hugon et al., 2013, p. 44). Elle serait le creuset de toutes les relations futures. Le groupe familial permet de faire les premiers apprentissages « utiles ou vicieux, de certains rapports et sentiments sociaux » (Wallon, 1959b, p. 296). La famille ne se limite pas aux relations parents-enfants, les relations fraternelles sont importantes pour faire l'expérience de relations plus diversifiées ne se limitant pas à des liens verticaux avec les adultes. La fratrie offre un « espace de transition ou de médiation entre la famille et les autres institutions sociales » (Hugon et al., 2013, p. 45). Basée sur des liens horizontaux, elle amène une diversité d'expériences et apprentissages essentiels dans l'organisation psychique de l'enfant (Zaouche-Gaudron, 2017). Elle favorise l'apprentissage du respect de l'autre et de la tolérance, mais aussi du soutien, de la solidarité et de l'empathie (Von Benedek, 2013).

En nous basant sur ce modèle de la socialisation et cette approche du sujet, nous souhaitons dans la suite du chapitre nous pencher sur les relations aux pairs à l'œuvre à l'adolescence.

2. Définitions des univers fraternels et amicaux

Tout d'abord, précisons les notions de frère, de sœur, d'enfant unique et d'ami. En effet, la composition familiale a fortement évolué au cours des dernières décennies et les termes de « frère » et de « sœur » peuvent recouvrir plusieurs réalités. De même, le terme « d'ami » prend peu à peu un nouveau sens avec l'avènement des réseaux sociaux. Les frères et sœurs impliquent des « relations contraintes, issues de la construction des groupes institutionnellement circonscrits […], [tandis que les amis renvoient] plutôt à des relations choisies, réciproques et supposant une certaine intimité » (Kindelberger, 2018, p. 456).

La *fraternité* peut revêtir de multiples significations : elle désigne « la prise en compte et le respect de l'autre dans ses droits et ses besoins. Elle l'accepte dans sa singularité sans poser de critères de race, de catégorie sociale, d'âge ou de sexe » (Caillé, 2004, p. 16), mais aussi « un lien étroit d'amitié entre deux personnes qui ne sont ni frères ni sœurs » (Vulbeau, 2012, p. 93). Ce terme désigne tout autant les liens entre frères, entre sœurs et entre frères et sœurs (Kolly, 2013). La *sororité* a été remise à l'honneur dans les années 1970 par des féministes (Mannooretonil, 2021), elle fait référence aux communautés de femmes, à la solidarité et aux similitudes qui « uni[ssen]t les femmes dans une même "condition" féminine » (Vulbeau, 2012, p. 93). Ce terme renvoie à des enjeux sociaux, idéologiques et politiques (Mannooretonil, 2021) et notamment aux mouvements pour l'égalité entre les femmes et les hommes. Il n'est pas utilisé pour désigner les relations entre sœurs. Ainsi, la

fraternité peut tout autant faire référence au lien qui unit des frères et des sœurs que des amis tandis que « personne n'est en état d'affirmer que la fraternité s'observe dans toutes les fratries » (Caillé, 2004, p. 12) ; elle renvoie donc plus à un lien affectif qu'à un lien génétique.

À ce titre, nous n'emploierons pas ce terme pour éviter toute confusion et privilégierons les notions de relations *fraternelles* (pour désigner les relations au sein de la fratrie) et de relations *amicales* (pour les relations avec les pairs amicaux).

2.1. Les évolutions contemporaines de la composition familiale : une redéfinition du lien fraternel

La définition et la composition de la famille ont considérablement évolué depuis un siècle en raison de différentes mutations sociales (Djo, 2013). Les luttes pour l'égalité entre les femmes et les hommes ont permis à ces dernières d'obtenir une place plus importante au sein de la famille, comme en témoigne la loi de 1970[3] sur le passage de la « puissance paternelle » à « l'autorité parentale conjointe ». La conception du mariage a elle aussi évolué : seuls 10% des nouveaux couples s'installaient ensemble en 1965 sans être mariés (Daguet, 1996) alors que s'installer en couple après s'être marié est aujourd'hui très rare (Haut Conseil de la famille, de l'enfance et de l'âge, 2021). Depuis son instauration en 1999 et son extension aux personnes de même sexe en 2013, le PACS (Pacte Civil de Solidarité), plus libre, est en constante augmentation. Depuis les années 1970, les unions apparaissent plus fragiles (Insee, 2022a) : le taux de divorce et de PACS dissous a augmenté, même si la dissolution du PACS ne traduit pas nécessairement une séparation du couple en cas de mariage (Haut Conseil de la famille, de l'enfance et de l'âge, 2021). Pour autant, depuis cette même période, une augmentation des naissances hors mariage a été constatée (Haut Conseil de la famille, de l'enfance et de l'âge, 2021) : elles représentaient 6,8% en 1970 contre 62% en 2020. La remise en cause du modèle de la famille traditionnelle nucléaire a favorisé l'émergence d'autres compositions familiales (recomposées, monoparentales, homoparentales, etc.) et donc l'apparition de nouvelles terminologies. La définition de la famille repose sur le statut marital des parents, en découle différentes terminologies pour les statuts des frères et sœurs. L'arrivée du premier enfant marque la création de la famille (Diasio, 2009) tandis que l'arrivée du second caractérise la formation de la fratrie. Les *germains*, terme ethnologique, désignent l'ensemble des frères et sœurs de la fratrie (Déchaux, 2005).

La famille « *traditionnelle* », composée de deux parents et d'au moins un enfant vivant sous le même toit était largement majoritaire jusqu'à la fin du siècle dernier (plus de 83% des familles en 1999 : Insee, 2014), elle concerne aujourd'hui 67% des enfants mineurs (Insee, 2022a). Dans ces familles, les enfants sont « frères » et « sœurs », c'est-à-dire issus des mêmes parents, que ce soit sur le plan biologique ou juridique dans le cas d'adoption (Favart, 2012).

[3] Loi n° 70-459 du 4 juin 1970 relative à l'autorité parentale : https://www.senat.fr/rap/l01-071/l01-0712.html.

Depuis les années 1960, un nouveau type de famille est apparu, la famille « *recomposée complexe* » formée suite à la séparation des parents (Dupont, 2016). Les familles recomposées concerneraient aujourd'hui un enfant sur dix, cette proportion serait stable depuis les années 1990 (Insee, 2022a). Toutefois, la famille « *recomposée* » n'est pas un modèle familial nouveau puisqu'elle pouvait se former à la suite du décès d'un des parents. Dans ces familles, il peut y avoir des frères et sœurs, mais aussi des « demi-frères » et « demi-sœurs » (quand les enfants ont un seul parent en commun) qui peuvent cohabiter de manière épisodique en cas de résidence alternée ou partagée avec des « quasi-frères » et « quasi-sœurs » (enfants du nouveau conjoint sans qu'il y ait de lien de parenté). Les relations avec les « quasis » seraient plus « amicales que fraternelles » (Djo & Zaouche-Gaudron, 2017, p. 83), elles resteraient néanmoins vécues différemment par chaque enfant : certains trouvent en leur quasi-frère ou quasi-sœur un compagnon de jeu, pour d'autres la relation est décrite comme conflictuelle, pour d'autres encore elle serait neutre.

À ces compositions familiales s'ajoutent les familles « *monoparentales* », avec la présence d'un parent isolé et d'un ou plusieurs enfants. En 2020, les enfants mineurs étaient 22% à vivre dans une famille monoparentale (principalement avec la mère) (Insee, 2022a).

Ces compositions familiales sont des systèmes mouvants et complexes en fonction des événements de vie des parents (mariages, divorces, remariages, etc.) et l'appartenance des enfants à différents foyers (Dupont, 2022). Ces différents types de famille ne rendent pas visible la situation de l'enfant unique. Ces derniers sont définis par ce qu'ils ne sont pas (Merle-Béral & Puyuelo, 2011) et par ce qu'ils n'ont pas : des frères et sœurs. En 2016, 46 % des familles avaient un seul enfant, 37 % en avaient deux et 17 % en avaient trois ou plus, ces chiffres étant relativement stables depuis 1990 (Insee, 2019). Une famille est considérée comme nombreuse à partir de trois enfants et elle est considérée comme très nombreuse à partir de quatre enfants (Blanpain, 2007).

La place au sein de la fratrie est déterminée par différentes variables, les *variables structurelles de la fratrie*, qui peuvent influencer le vécu des relations fraternelles et familiales (Meynckens-Fourez, 2004; Troupel, 2017). Elles font de chaque fratrie un système unique qui dépend (Almodovar, 1981; Bourguignon, 1999; Camdessus, 1998; Troupel, 2017) :

- De la taille : nombre de germains.
- Du genre : fratrie unisexe (uniquement des filles ou uniquement des garçons) ou mixte.
- De l'écart d'âge : rythme et succession des naissances entre chaque germain.
- Du rang de naissance : *aîné* (s'il est né le premier), *cadet* (s'il est né après l'aîné, il peut être 2e, 3e, etc.) et *benjamin* (s'il est le dernier-né).

Les frères, les sœurs, les « demis » et les « quasis » sont des pairs qui sont « imposés » par les parents aux enfants (Poujol et al., 2017; Vinay & Jayle, 2011). Les nouvelles configurations familiales interrogent alors la définition même de la notion de frère et de sœur et questionnent l'appartenance et les frontières du groupe fraternel, car « au-delà de la

consanguinité, ce qui unit la fratrie contemporaine, c'est la reconstitution ou la reconnaissance d'une totalité d'enfants unis dans un même lieu ou relevant de la même protection » (Espiau, 2003, p. 6) et donc l'existence de liens affectifs plutôt que génétiques. La fratrie regroupe ainsi « l'ensemble des frères et sœurs d'une famille […], [qu'ils soient] issus d'un même couple, ayant un seul parent en commun ou ayant des liens d'adoption ou de recomposition » (Vinay & Zaouche-Gaudron, 2017b, p. 95).

Chaque enfant a ses propres représentations et appropriations de la famille (Djo, 2013), le « faire famille » relevant d'une définition subjective (Denéchère et al., 2017) qui appartient à chaque sujet, au-delà des liens biologiques. Il conviendrait alors de considérer le sentiment de « se sentir frère » (Poujol et al., 2017, p. 421), du « faire fratrie », basé sur la relation développée, les affects et le ressenti éprouvés (Vinay & Zaouche-Gaudron, 2017a) et donc du statut *symbolique* qui est donné par le sujet, qui varie en fonction des liens biologiques, de la co-résidence, de la présence depuis la naissance, de la relation et de sa qualité dans le temps. Ce « faire fratrie » ne serait donc pas « un état mais quelque chose qui se construit » (Vinay & Jayle, 2011, p. 344), des « demis » frères ou sœurs pouvant être considérés comme des « frères et sœurs ». Le sujet pourrait ainsi choisir de créer un lien ou non (Caillé, 2004), que ce soit avec ses frères et sœurs, ses demis ou ses quasis.

2.2. L'ami, un terme qui renvoie à différents statuts

L'amitié peut être considérée comme « un facteur nécessaire et naturel de la socialisation de l'individu » (Hernandez, 2012, p. 17). Elle se définirait comme une « forme de sociabilité reposant sur une interdépendance volontaire entre deux personnes, visant principalement des objectifs relationnels et émotionnels et assurant proximité, intimité et assistance mutuelle » (Claes, 2003, p. 92). L'amitié repose donc sur un choix réciproque (Erman, 2019), ce qui n'est pas le cas du lien fraternel.

L'amitié peut se décliner en une variété de relations en fonction de la proximité, chaque personne n'ayant pas le même « statut » et donc pas la même appellation (« ami », « meilleur ami », « copain », « camarade », etc.), distinction qui est faite par les adolescents (Kindelberger, 2010). Il existe une polysémie du terme « ami » qui rend souvent la distinction floue entre ces différents statuts (Barbé, 2016) ; néanmoins ces statuts déterminent les comportements adoptés par les adolescents avec cette personne (Cloutier & Drapeau, 2016). Pour définir un ami, l'individu aurait tendance à se baser sur un prototype de « meilleur exemple » (Bidart, 1997, p. 18) qui ne sert pas nécessairement de modèle, mais plutôt de référence : il décrirait un ami prototypique idéalisé qui ne se retrouverait pas nécessairement dans ses relations, mais qui serait le reflet de ses attentes.

L'*ami* représente la personne qui permet de partager de la proximité et de l'intimité (Cloutier & Drapeau, 2016), il contribue au bonheur et accepte son partenaire tel qu'il est (Berndt, 2004). En moyenne, les adolescents ont quatre amis intimes qui constituent leur « réseau de proximité » (Claes, 2003, p. 97). Ce chiffre serait stable dans le temps aux niveaux individuel (une personne a le même nombre d'amis au cours de son existence) et historique (ce chiffre

est stable depuis les années 1960) (Maisonneuve, 2018). Les adolescents définissent l'ami à partir de quatre éléments (Barbé, 2016) : la compréhension mutuelle (l'aide, le conseil, le soutien) ; la durée (la relation amicale doit durer depuis plusieurs années voire depuis l'enfance) ; la convivialité (l'ami est la personne présente au quotidien avec qui l'adolescent passe son temps et qui permet de partager des activités) ; un lien privilégié basé sur l'exclusivité. La relation avec l'ami serait donc marquée par l'affection, la réciprocité, la confiance et les confidences présentes dans la durée (Barbé, 2016).

Le *meilleur ami* est défini par les adolescents sur la même base que les amis, avec des dimensions supplémentaires comme la fiabilité et la sécurité. Sa présence ne serait pas nécessaire en continu puisque la relation serait « indestructible » comme les liens du sang (Barbé, 2016), ce qui pourrait en faire une relation semblable à la relation fraternelle. Les adolescents peuvent avoir plusieurs meilleurs amis. À 15 ans, deux tiers seraient dans la même classe que lui (Mallet et al., 2018).

Le *copain* est une personne qui fait partie du « réseau des échanges » (Claes, 2003, p. 97), il est bien connu, mais l'individu ne partage pas de proximité avec lui (Cloutier & Drapeau, 2016), les rencontres sont épisodiques et déterminées par les loisirs (Rodriguez, 2014). Ce deuxième cercle de socialisation est en moyenne composé d'une vingtaine de personnes, avec des variations importantes en fonction des individus (Claes, 2003). Si ce type d'amitié est majoritairement extrascolaire, il peut être un vecteur de socialisation quand les relations avec les pairs au sein de l'école ne sont pas satisfaisantes pour l'adolescent (Hernandez, 2012). Selon les adolescents, la relation avec le copain, comme avec l'ami, se base sur la compréhension mutuelle et la convivialité, mais contrairement à l'ami, les échanges avec le copain sont ponctuels (Barbé, 2016).

Les *camarades* constituent le troisième cercle de socialisation, le « réseau des interactions » (Claes, 2003, p. 97) peut représenter de 15 à 90 personnes. Dans ce réseau pourraient figurer les « relations contraintes, issues de la construction des groupes institutionnellement circonscrits, mettant en jeu des liens à la fois positifs et négatifs » (Kindelberger, 2018, p. 456). Les *camarades* peuvent être considérés comme imposés par l'environnement scolaire (Erman, 2019), des relations amicales peuvent se développer avec eux, mais pas nécessairement. Les relations avec les camarades et les connaissances se distinguent donc des relations avec les amis par le niveau d'intimité que ces dernières permettent.

L'arrivée des réseaux sociaux remet en question l'emploi du terme « ami » qui peut renvoyer à des statuts différents (camarades, copains, membres de la famille, relations plus lointaines) (Hernandez, 2012). Ces relations ne sont pas forcément amicales, puisqu'en moyenne les utilisateurs[4] de Facebook avaient, en 2019, 338 « amis » dont ils considèrent que seulement 28% sont de réels amis (Osman, 2019), les autres personnes faisant plutôt partie d'un réseau

[4] Au niveau mondial, les adolescents âgés de 13-17 ans représentent 4,8% des utilisateurs de Facebook, les 18-24 ans représentent 21,5%, les 25-44 ans 40,9% et les 45 et plus 24,5% (https://fr.statista.com/statistiques/574791/facebook-repartition-mondiale-par-age/).

de connaissances. Si les adolescents les plus âgés soulignent la limite que recoupe cette appellation « d'ami » sur les réseaux sociaux, les plus jeunes peuvent éprouver des difficultés à distinguer les relations virtuelles des relations dans la vraie vie (Kindelberger, 2010). En effet, les amis sur les réseaux sociaux peuvent être des amis dans la vraie vie (Mallet et al., 2018; Rodriguez, 2014), ces canaux servant à connecter les amis en dehors de l'école. Les réseaux sociaux peuvent aussi être utilisés par les adolescents pour se créer un cercle de socialisation en dehors d'un cadre scolaire insatisfaisant (Hernandez, 2012), leur permettant de s'exprimer sur des sujets d'intérêts sans la peur d'être évalués.

L'amitié « ne peut être réduite à sa définition et c'est à travers l'analyse du sens que l'individu accorde aux liens qu'il tisse avec les autres que se dessinent les contours de l'amitié » (Barbé, 2016, p. 39). Comme pour le frère et la sœur, chaque sujet développe sa propre définition de l'ami, à la lumière de ses expériences antérieures, ses attentes, ses besoins et ses envies. En effet, les attentes ne seraient pas toutes du même ordre chez les adolescents, certains préféreraient être soutenus sur le plan académique, d'autres privilégieraient la protection, c'est-à-dire être aidé en cas de difficultés personnelles ou relationnelles (Mallet et al., 2018).

Ainsi, la socialisation de l'adolescent s'inscrit dans un univers social qui peut être riche, composé de plusieurs groupes avec des relations amicales plus ou moins marquées par la proximité et l'intimité.

3. Les relations aux pairs à l'adolescence

Nous présentons ici les dimensions appréhendées pour étudier les relations fraternelles et amicales ainsi que les spécificités de ces dernières, en particulier à l'adolescence. Nous nous intéressons également à la situation de l'enfant unique.

3.1. Des relations fraternelles ambivalentes

Globalement, deux approches se sont intéressées à la fratrie et aux relations qui s'y jouent : la psychanalyse et la psychologie du développement.

Lorsqu'elle étudie la fratrie, *l'approche psychanalytique* s'appuie et illustre souvent ses propos à l'aide de relations fraternelles mythologiques dramatiques (Caïn et Abel, Remus et Romulus), caractérisées par la jalousie, la haine et la violence (Griot et al., 2013), et renvoyant à des problématiques de fratricide et d'inceste (Brusset, 2008). Pour autant, son analyse est longtemps restée marginale en proposant principalement des « études de cas ou de [la] vulgarisation (Widmer, 1999, p. 8). Elle a d'abord été réalisée sous le prisme du triangle œdipien, avant de considérer le germain comme un objet d'identification (Rabain, 1988; Vidailhet & Alvarez, 1988) ou de donner plus d'importance au refoulement des sentiments négatifs (Widmer, 1999).

L'approche psychanalytique aborde les relations fraternelles dans une perspective verticale, sous le prisme de la relation parent-enfant. L'influence des parents sur les relations fraternelles est importante dans cette approche, leurs identifications et projections sur leurs enfants pourraient générer des préférences et/ou des hyperprotections (Bourguignon,

1999; Prieur, 2017; Rufo & Schilte, 2002; Scelles, 2004) : « chaque enfant est unique car ses parents le traitent de manière unique » (Vinay & Jayle, 2011, p. 345). Chaque membre de la fratrie n'est pas l'objet des mêmes investissements psychiques de ses parents.

Selon cette approche, la relation fraternelle est d'abord marquée par la haine et la violence. Freud (1909, 1917) défendait une vision assez négative de la relation fraternelle. Il considérait le lien fraternel comme dépendant de la relation avec les parents : une rivalité vitale et de la jalousie pour la nourriture et l'amour dispensés par la mère peuvent s'instaurer. Cette rivalité serait également visible dans des désirs inconscients de mort envers les germains. Lacan (1984) a modélisé trois complexes intervenant dans la structuration du psychisme : le sevrage, l'intrusion et Œdipe. Le complexe d'intrusion "représente l'expérience que réalise le sujet primitif, le plus souvent quand il voit un ou plusieurs de ses semblables participer avec lui à la relation domestique, autrement dit, lorsqu'il se connaît des frères" (Lacan, 1984, p. 35-36). Ce complexe fait davantage référence à une identification mentale qu'à une rivalité vitale puisque l'aîné rejouerait la situation de sevrage en s'identifiant à son cadet, ce qui engendrerait de la jalousie et de l'agressivité « à l'égard du frère qui possède ce qui lui est dû » (Espiau, 2003, p. 18). Pour Lacan, si le frère ou la sœur arrive après la période du complexe d'Œdipe, les pulsions agressives peuvent se transformer en tendresse puisqu'« il est adopté le plus souvent sur le plan des identifications parentales, plus denses affectivement et plus riches de structure » (1984, p. 47).

Le principal sentiment mis en avant dans cette approche est donc la rivalité (Houssier, 2004), intimement liée aux relations verticales avec les parents : le frère ou la sœur constituerait un rival à éliminer, car il renverrait au déplaisir, à la castration et à l'insatisfaction des désirs œdipiens. Elle se traduit par deux mouvements : la *compétition* et la *jalousie* entre les frères et sœurs pour obtenir l'attention et l'amour parental (Poujol et al., 2017; Vinay & Jayle, 2011). Il y aurait toujours un enfant « préféré » par un ou par les deux parents ou des inégalités de traitement perçues (Rufo & Schilte, 2002), ce dont les germains seraient conscients, entraînant alors de la jalousie, de la compétition et des conflits. La rivalité peut s'exprimer par des comportements agressifs, voire régressifs, afin d'attirer l'attention des parents (Rufo & Schilte, 2002). Elle peut néanmoins être un moteur et pousser à l'autonomie quand le cadet envie les capacités et les compétences plus avancées de son aîné, mais aussi ses avantages.

En critiquant la centration de l'approche psychanalytique sur la frustration et la rivalité, *l'approche développementale* s'est intéressée à partir des années 1980 au lien fraternel tout au long de la vie (et non plus uniquement durant l'enfance). Elle a souligné des aspects positifs (Widmer, 1999), tels que la proximité affective, la coopération et la solidarité (Claes, 2003), sans nier pour autant l'existence de conflits inhérents à toute relation (Troupel, 2006).

Le premier point de divergence entre l'approche psychanalytique et l'approche développementale concerne l'indépendance ou la dépendance des liens horizontaux et verticaux. L'approche développementale appréhende les relations fraternelles dans une

perspective horizontale. Le groupe fraternel s'inscrit dans un système familial et dépend des couples parentaux et conjugaux (Almodovar, 1998), pour autant « il a une vie propre » (Troupel, 2006, p. 36) avec ses propres règles.

Selon cette approche, les relations fraternelles se caractérisent par deux dimensions : l'opposition et la chaleur. La chaleur est une dimension « positive » des relations fraternelles, regroupant la proximité et l'intimité (Claes, 2003; Furman & Buhrmester, 1985). La proximité se fonde sur le sentiment de faire partie d'un groupe en créant une limite avec les autres. Elle se construit dans le partage d'activités communes, l'entraide, la solidarité, les alliances, la complicité et l'affection. Elle permet de développer la tolérance, notamment par le biais de la prise de décisions collectives et l'acceptation des choix de l'autre.

La proximité au sein de la fratrie se construirait sur la base d'une limite entre le groupe fraternel et le non-groupe (principalement les parents, mais aussi les autres personnes) à partir des lois qui régissent son fonctionnement et sur le postulat que les parents sont faillibles et ne peuvent contrôler le groupe fraternel. Les germains se rapprochent « lorsque le pouvoir des parents est terni » (Scelles, 2004, p. 107), en prenant conscience que ces derniers ont une existence en dehors de la famille et qu'ils ne peuvent pas deviner leurs pensées. Cette proximité amène une complicité et une solidarité qui permettent aux enfants de s'unir pour s'opposer à leurs parents et transgresser ensemble les règles. Le partage permet de « faire tenir ensemble les membres d'une même famille » (Buisson, 2003, p. 113). Cette caractéristique serait la qualité la plus importante dans les relations fraternelles du point de vue des adolescents de 11 à 13 ans (Furman & Buhrmester, 1985).

L'intimité se manifeste par le soutien, la compréhension et les confidences. Dans la fratrie, elle repose essentiellement sur le support émotionnel qui serait le plus sûr et le plus constant, notamment lors d'événements familiaux (comme les divorces). Elle serait plus présente dans les fratries unisexes que dans les fratries mixtes (Furman & Buhrmester, 1985).

L'opposition se caractérise notamment par les conflits. Au sein de la fratrie, ils refléteraient une « relation affective imposée » (Rufo & Schilte, 2002, p. 18), contrairement aux relations amicales et amoureuses. Ces conflits généreraient de la frustration et un relâchement du respect dû à autrui (Widmer, 1999). Ils s'expriment par des confrontations verbales, des taquineries, des reproches, des provocations, des insultes, des agressions physiques, etc. (Claes, 2003). Ils peuvent refléter de la compétition, de la rivalité, des désaccords ou des jeux de pouvoir (Buhrmester & Furman, 1990; Furman & Buhrmester, 1985). Les germains peuvent exercer une forme de pouvoir les uns sur les autres ou chercher à contrôler l'autre, ce qui peut créer une asymétrie au sein de leur relation (Widmer, 1999), mais aussi générer de l'admiration (Buhrmester & Furman, 1990; Furman & Buhrmester, 1985). Ces sentiments *a priori* négatifs peuvent néanmoins être moteurs dans le dépassement de soi et dans la construction du lien fraternel (Troupel, 2017). Les conflits seraient constituants dans le développement de l'individu, car ils permettraient de marquer la délimitation entre soi et

autrui (Almodovar, 1998), en apprenant à affirmer ses idées. Le conflit peut être conceptualisé comme une dimension « négative » des relations fraternelles, mais il est également possible d'en faire une lecture plus « positive » en considérant sa contribution dans la construction de la personne (cf. modèle de la socialisation active, plurielle et conflictuelle défendu par Malrieu).

Les approches psychanalytiques et développementales considèrent toutes deux que les relations fraternelles sont *ambivalentes*. Dans la perspective psychanalytique, elle est soutenue avec la dualité amour/haine (Freud, 2013) : le frère ou la sœur serait autant aimé que jalousé. La rivalité pourra progressivement être « remplacée ou bien couverte » (Tsoukatou, 2005, p. 57) par de la tendresse, de l'affection et de la solidarité. Dans l'approche développementale, cette ambivalence est articulée avec la coexistence et l'interdépendance de la chaleur et de l'opposition (Furman & Buhrmester, 1985; Troupel, 2017; Widmer, 1999).

Pour appréhender cette ambivalence, plusieurs typologies mettant en lien la présence et/ou l'absence de deux dimensions (voire trois) ont été proposées. Widmer (1999) a proposé une classification des relations fraternelles à partir des réponses de 598 adolescents à un questionnaire portant sur l'opposition, la coopération et la différenciation à l'œuvre dans leurs relations fraternelles. L'originalité de sa catégorisation réside dans la prise en compte du processus de différenciation (via le *désir de ressemblance*) comme dimension forte des relations fraternelles, en plus de la *proximité* et des *sentiments négatifs*. Une analyse en cluster lui a permis de dégager quatre types de relations fraternelles : conflictuelle (avec des conflits et de la violence, sans intimité et sans proximité), consensuelle (avec de la proximité, un sentiment de ressemblance, sans conflits ni violences), contrastée (le pouvoir est inégalitaire, il y a moins de conflits et de violences que dans les fratries conflictuelles et il y a de la coopération) et tranquille (il y a peu de conflits et peu de partage, mais les germains se sentent semblables et proches). Troupel (2006) a repris cette typologie et l'a adaptée à une population de 40 fratries (les cadets avaient 3-4 ans et les aînés de 4 à 9 ans), en fonction du niveau de *coopération* et *d'opposition*. La coopération englobe la complicité, les sentiments fraternels, le partage, la tutelle et le rôle parental tandis que l'opposition concerne la rivalité, la jalousie et la différenciation.

Ainsi, les relations fraternelles peuvent être appréhendées *via* deux dimensions, la chaleur et l'opposition, coexistant le plus souvent au sein d'une même relation fraternelle. Si les germains sont les « négligés du roman familial » (Langevin, 1998, p. 17), la situation de l'enfant unique l'est d'autant plus.

3.2. Le cas de l'enfant unique

Dans les années 1960 et 1970, l'enfant unique était perçu comme un « handicapé qui n'a pas les mêmes chances d'adaptation et de réussite que les autres » (Almodovar, 1973, p. 235), incapable de s'intégrer dans un groupe. Cette situation apparaissait comme « pathologique » pour certains médecins et psychologues. Ajuriaguerra parle du

« syndrome de l'enfant unique », ce dernier étant décrit comme « fragile, capricieux, timide, tyrannique avec les siens, indolent ; il aurait des difficultés d'adaptation avec ses camarades et du mal à s'intégrer dans un groupe » (1970, p. 833). Almodovar (1973) a montré que ce syndrome réfère à une construction sociale qui a servi l'idéologie politique à la sortie de la Seconde Guerre mondiale, avec pour objectif sous-jacent de pousser les parents à « repeupler » la France. Ce syndrome a également été contesté, car les frères et sœurs ne sont pas les seuls à contribuer au développement de l'enfant (Tarnero-Pansart, 1999) : les apprentissages relationnels peuvent se faire en dehors du cadre familial (Goldbeter-Merinfeld, 2004). Une recherche réalisée dans des crèches françaises n'a pas montré de lien entre présence/absence de fratrie et compétences sociales, difficultés affectives et comportementales chez des enfants de 2 à 3 ans (Trichet et al., 2017) ; les enfants uniques seraient même mieux intégrés au sein du groupe de pairs que des enfants cadets dans leur fratrie. Le cadre de la crèche « semble offrir aux enfants uniques des possibilités similaires de développement » (Trichet et al., 2017, p. 81). Chez des adolescents américains, aucune différence n'a été observée sur le plan des compétences sociales entre ceux ayant une fratrie et ceux n'en ayant pas concernant le nombre d'amis (Bobbitt-Zeher & Downey, 2013). Être enfant unique ou avoir une fratrie ne permettrait pas de prédire de meilleurs comportements pro-sociaux ou la qualité de la relation avec le meilleur ami chez les enfants (Smorti & Ponti, 2018). Une recherche conduite auprès de 2000 adultes allemands a montré que les enfants uniques ne seraient pas plus narcissiques que ceux élevés au sein d'une fratrie (Dufner et al., 2020). Puisqu'aucune différence en termes de compétences sociales n'a pu être dégagée, d'autres autrui (cousins, amis, etc.) pourraient offrir les mêmes opportunités concernant le développement social que les germains.

L'enfant unique ferait néanmoins face à des défis auxquels ne sont pas confrontés les enfants qui ont des frères et sœurs (Pickhardt, 2000), comme négocier seul les règles, s'opposer et se séparer de ses parents et donc s'individualiser. Le processus d'identification ne pouvant se faire avec des frères et sœurs (Tarnero-Pansart, 1999), les enfants uniques pourraient rencontrer des difficultés pendant l'enfance au niveau de la différenciation moi/autrui et dans l'accès à la réalité de l'autre (Almodovar, 1998), puisque l'enfant imaginerait une duplication de lui-même, confondant alors la frontière moi/autrui. L'expérience de l'altérité se fait habituellement avec les frères et sœurs, mais ces enfants uniques peuvent trouver des « autrui significatifs » (un adulte, un pair, une personne célèbre, etc.) pour servir de modèles d'identification et de relais (Ohniguian, 1990).

La socialisation des enfants uniques pourrait se trouver influencée par l'absence de frères et sœurs : « trop exclusivement sous la dépendance des adultes » (Wallon, 1959b, p. 291) et développant davantage de relations sociales avec eux, l'enfant unique pourrait souscrire à des valeurs plus caractéristiques de la génération de ses parents (Pickhardt, 2000). Les relations avec les parents permettraient moins l'apprentissage de l'échange, du compromis et du partage (Pickhardt, 2000) puisque l'enfant a le monopole affectif de ses parents qu'il n'a pas à partager (Peille, 2008), alors que les frères et sœurs permettent une diversification

des relations (Wallon, 1959b). Néanmoins, les parents peuvent « ouvrir la famille » (Jousselme, 2014) aux pairs de l'enfant pour faciliter leur socialisation. Ces apprentissages restent donc possibles hors du contexte familial puisque l'enfant et l'adolescent sont inscrits dans une pluralité de milieux.

Ils pourraient également se réaliser par le biais de l'imaginaire. En effet, tout enfant unique rêverait à un moment ou à un autre d'une fratrie (Almodovar, 1981; Espiau, 2005; Meynckens-Fourez, 2022; Ohniguian, 1990; Peille, 2008; Vinay & Jayle, 2011) qui lui permettrait de se créer des modèles d'identification et de faire ainsi l'expérience de l'altérité. Imaginer des relations fraternelles engendrerait des fantasmes inconscients et un travail d'élaboration (Dirkx, 2023). Ce désir de frère ou sœur pourrait aussi relever d'une envie de ne pas être « l'objet exclusif des investissements et des conflits parentaux » (Kaës, 2009, p. 145). À notre connaissance, une seule recherche récente française a étudié la fratrie imaginaire (Espiau, 2005). Elle a été réalisée auprès de 60 filles (dont 20 enfants uniques) en s'appuyant sur un dessin de la famille et sur un entretien explorant la relation fraternelle imaginaire. Les résultats montrent que 75% des filles uniques âgées de 4-5 ans auraient imaginé une fratrie : le frère est parfois imaginé comme gentil (il peut prêter ses jouets), comme agressif (taper, pousser et faire mal) ou faisant des bêtises. La sœur peut aussi être gentille (principalement en lien avec les stéréotypes de genre : elle est sage, travaille, elle ne fait pas de bêtises, etc.). Les filles s'identifieraient préférentiellement à un frère imaginaire plutôt qu'à une sœur. Elles justifient leur envie d'avoir un frère par le désir de moins s'ennuyer et d'avoir un partenaire de jeu. Ce désir pourrait aussi s'expliquer par la plus grande diversité de jeux genrés proposés aux garçons et par les jeux contre-stéréotypés que ce frère permettrait. La sœur, quand elle est préférée, est choisie pour sa beauté et sa gentillesse.

Finalement, la rareté des travaux sur la situation d'enfant unique ne nous permet de comprendre que très partiellement comment ces enfants vivent leur situation et quelles sont leurs expériences relationnelles, particulièrement à l'adolescence.

3.3. Les relations amicales

Les relations amicales, tout comme les relations fraternelles, s'organisent autour de deux dimensions : l'opposition et la chaleur.

Dans le cadre des relations amicales, la chaleur est appréhendée par le biais de la proximité et de l'intimité. La proximité au sein des relations amicales se caractérise avant tout par la réciprocité qui est le « cœur de la relation » (Claes, 2003, p. 93). La réciprocité est la caractéristique, présente à tout âge, qui se différencie des autres types de relations interpersonnelles, car elle permet d'établir un lien privilégié (Barbé, 2016) sur la base d'un engagement entre deux personnes qui se considèrent comme égales (Hartup, 1989). La proximité renvoie donc à l'acceptation de l'autre tel qu'il est, à la parité, mais aussi à la fidélité et à la loyauté (Lutte, 1988). Le partage est la « voie privilégiée pour établir et approfondir l'intimité socio-émotionnelle » (Mallet & Vrignaud, 2000, p. 12), mais il est très

dépendant de facteurs externes durant la première moitié de l'adolescence (proximité des domiciles, pratiques éducatives parentales…). La proximité se construirait grâce aux activités extrascolaires (Mallet & Vrignaud, 2000) et par le partage d'activités quotidiennes (discuter, écouter de la musique, regarder des films, etc.) (Claes, 2003). Elle se construirait également *via* l'échange de marques d'affection et la connaissance de soi, en cela les réseaux sociaux peuvent contribuer à son renforcement (Rodriguez, 2014).

L'intimité est une dimension qui apparaît à l'adolescence dans les relations amicales (Claes, 2003) ; conséquence d'un lien réciproque, elle est renforcée par le sentiment de ressemblance (Kindelberger et al., 2006). Elle repose sur le partage de confidences, sur la compréhension mutuelle, le soutien et la confiance (Barbé, 2016; Cannard, 2019; Hartup, 1989). La relation doit donc s'inscrire dans la durée pour être considérée comme sûre et fiable. La confiance apporte de la franchise, de la sincérité, du désintéressement, mais aussi l'absence de jalousie (Bidart, 1997). L'intimité s'exprime par le soutien émotionnel, et donc par la présence en cas de problème (Bidart, 1997), par le réconfort (Lutte, 1988) et la compréhension mutuelle (Mallet & Vrignaud, 2000).

L'étude des conflits interpersonnels s'est déployée aux États-Unis et en Grande-Bretagne dans les années 1930, avant de perdre en intérêt puis d'en regagner depuis une vingtaine d'années. En France, ce champ est moins étudié dans la littérature scientifique chez les enfants et les adolescents (Ricaud-Droisy et al., 2019), probablement car les relations interpersonnelles sont avant tout définies par la présence de réciprocité, d'interdépendance et d'intimité (Claes, 2003), ces relations étant choisies (contrairement aux relations fraternelles) et pouvant se briser en cas de conflits. Pour autant, cette dimension peut coexister avec la dimension de chaleur au sein d'une même relation.

L'opposition est uniquement appréhendée par le biais des conflits, de la compétition et de la jalousie dans le cadre des relations amicales, puisque la rivalité (relative au partage de l'attention et de l'amour des parents) est propre aux relations fraternelles. Les conflits sont inévitables dans les interactions entre pairs, même avec le meilleur ami, et ils ne disparaissent pas à l'adolescence (Berndt, 2002, 2004; Kindelberger, 2018). Ils s'expriment le plus souvent par des divergences et des désaccords implicites et explicites (Claes, 2003). Il y aurait plus de conflits entre amis qu'entre camarades (Hartup, 1989) puisque les amis se côtoient davantage que les camarades (Cloutier & Drapeau, 2016) ; ils seraient plus animés, mais moins agressifs (Hartup et al., 1988) et résolus plus rapidement (Cloutier & Drapeau, 2016). En effet, les adolescents chercheraient à renouer rapidement avec leurs amis pour sauvegarder la relation quand elle est jugée précieuse (Claes, 2003). Néanmoins, les conflits peuvent détériorer voire briser la relation (Cloutier & Drapeau, 2016). Les relations amicales peuvent également être le terrain de compétitions et de dominations (Berndt, 2002, 2004; Hartup, 1989). Au niveau du groupe, des conflits peuvent apparaître s'il y a émulation et si un individu aspire « au rôle de chef » (Wallon, 1959b, p. 294).

Finalement, l'ambivalence évoquée dans le cadre des relations fraternelles s'applique également aux relations amicales, puisque conflits et intimité peuvent cohabiter (Berndt, 2004; Claes, 2003; Hernandez, 2012). Hernandez (2012) a dégagé quatre profils de relations amicales à partir des réponses à un questionnaire de 676 collégiens scolarisés en 3e. L'originalité de ce travail réside dans la prise en compte de la « multidimensionnalité des rapports aux pairs et la complexité des relations entre sous-dimensions » (Hernandez, 2012, p. 162-163). Elle s'est appuyée sur la qualité perçue de la relation (soutien social, sentiment d'isolement, recherche de conformité, capacité à se détacher de la pression des pairs), mais aussi sur les « représentations des adolescents de leurs rapports aux pairs, selon leurs histoires et leurs expériences personnelles et singulières » (Hernandez, 2012, p. 213). Elle a dégagé quatre profils. Un premier, « *bouc émissaire, soumis* », met en avant le soutien, la reconnaissance, l'intimité et la confiance, mais aussi sur le conflit, les relations hiérarchiques et soumis à la pression des pairs. Ce profil serait plutôt caractéristique des adolescents « suiveurs, dominés et critiqués » (Hernandez, 2012, p. 163), même s'ils appartiennent à un groupe de pairs où ils se sentent reconnus, soutenus et défendus. Ils entretiendraient des relations hiérarchiques et conflictuelles. Le profil « *rejeté-retiré* » est basé sur l'absence de confiance, d'intimité et de conflits, avec un sentiment d'exclusion, de rejet et de soumission à la pression des pairs. Il serait caractéristique des adolescents en retrait et qui n'entretiendraient pas de relations intimes et complices. Le troisième profil, « *négligé* », est fondé sur un faible niveau de soutien, d'intimité et de confiance, sans liens en dehors de l'école, avec un sentiment d'isolement, une recherche de conformité et une soumission à la pression des pairs. Il concernerait des adolescents qui ont le sentiment d'être peu reconnus et valorisés au sein de leur groupe. Enfin, le quatrième profil, « *populaire/apprécié* », caractéristique des adolescents engagés, respectés et appréciés au sein de leur groupe de pairs, est basé sur la solidarité, le soutien, la défense, l'intimité, les confidences et une faible recherche de conformité.

Par ailleurs, la perception de la relation amicale n'est pas unidimensionnelle chez les adolescents. Des chercheurs ont interrogé 16 883 collégiens de 3e (M = 15,4 ans) à propos de leurs représentations de la qualité de la relation entretenue avec le camarade préféré selon trois dimensions : l'attachement, la protection attendue et la perspective d'aide scolaire (Mallet et al., 2018). Les résultats montrent que ces trois dimensions sont distinguées par les adolescents de manière inter et intra-individuelle : certains valorisent le soutien dans les apprentissages scolaires, d'autres le sentiment de protection ; la composante socio-émotionnelle demeure néanmoins centrale chez les filles et les garçons.

Plusieurs travaux notent des différences entre filles et garçons concernant les buts sociaux (Kindelberger & Mallet, 2006) : les garçons chercheraient davantage à contrôler leurs relations sociales en affirmant leurs compétences et leur puissance, ils valoriseraient également plus le retrait social (l'évitement des autres). Les filles chercheraient plus la coopération et le partage. Les amitiés entre les adolescentes reposeraient davantage sur l'intimité, l'affectivité et les confidences (Hernandez, 2012). Sur un plan plus structurel, les

filles privilégieraient des relations dyadiques, exclusives et peu nombreuses tandis que les garçons s'insèreraient davantage dans des groupes larges (Rodriguez, 2014).

Outre des différences genrées, nous pouvons nous questionner sur les transformations de ces relations – amicales et fraternelles – à l'adolescence.

3.4. Évolutions des relations fraternelles et amicales de l'enfance à l'adolescence

Relations fraternelles et amicales varient différemment à l'adolescence.

Cette période est marquée par la recherche et la construction de l'identité, qui se constitue notamment par le conflit. Or les conflits fraternels évolueraient à l'adolescence. Durant la préadolescence, les conflits, courts et intenses, seraient très prégnants avec les frères et les sœurs (Claes, 1998). Ils peuvent être liés à des problèmes de territoire, comme la chambre, ainsi qu'à des objets empruntés, abîmés ou non rendus (Rufo & Schilte, 2002). La chambre est le seul espace privé dans l'espace collectif qu'est la maison, c'est donc le domaine privilégié de l'adolescent pour conserver son intimité, il peut éprouver des difficultés à le partager. Les conflits augmenteraient jusqu'à l'âge de 12-15 ans puis diminueraient, car il y aurait une distanciation progressive de l'adolescent avec l'environnement familial pour investir les relations amicales (Claes, 2003; McGuire et al., 1996; Troupel, 2017). En grandissant, il y aurait moins d'opposition (Troupel-Cremel et al., 2009), plus d'égalité et de symétrie (Buhrmester & Furman, 1990) entre les germains. Une complicité peut se créer par le partage de confidences dont les parents sont exclus.

Les relations amicales se transforment également durant l'adolescence et ne sont pas centrées sur les mêmes attentes. À la préadolescence, les relations amicales sont fondées sur les jeux et activités (Coslin, 2007). Les activités sont plus importantes que la relation elle-même et permettent de rester en contact (Rodriguez, 2014), même si les amitiés sont plus sélectives et plus stables (Claes, 2003) que durant l'enfance. Durant la première partie de l'adolescence, du fait de « l'intériorisation croissante des fonctions sociales » (Cloutier & Drapeau, 2016, p. 175), les relations amicales reposent sur des qualités comme la loyauté, la confiance et la sincérité (Coslin, 2007). Le soutien interpersonnel prend beaucoup d'importance (Rodriguez, 2014), surtout chez les filles, de même que l'approbation de la part des pairs. Les relations amicales sont marquées par « un besoin intense d'intimité, de réciprocité, d'entraide et de reconnaissance » (Hernandez, 2012, p. 211). La trahison, la jalousie et le rejet sont redoutés (Coleman, 1980; Coslin, 2007). À la fin de l'adolescence, la recherche d'expériences communes domine à nouveau, tandis que les différences individuelles sont davantage acceptées (Coslin, 2007). La relation est basée sur la compréhension mutuelle plutôt que sur la satisfaction individuelle, les rapports sont moins exclusifs, plus diversifiés, mais plus sélectifs (Claes, 2003). Ainsi, l'intimité augmente tout au long de l'adolescence (Mallet, 1997), mais de manière différente entre filles et garçons : les filles partagent des secrets et se font des confidences tandis que les garçons sont plus à la recherche d'un partage d'activités. Au début de l'adolescence, le groupe de pairs de même

sexe reste le groupe d'appartenance principal tandis que la compagnie de l'autre sexe n'est pas recherchée ; puis les groupes unisexes se mêlent avec l'augmentation de la confiance et de l'autonomie. Le groupe de pairs unisexe permettrait dans un premier temps de soutenir l'identité personnelle tandis que le groupe de pairs mixte permettrait d'expérimenter l'affirmation de soi (Mallet, 1997). Finalement, le début de l'adolescence serait plutôt marqué par la recherche d'un semblable et la fin par la recherche de complémentarité et de différence (Cannard, 2019).

Si les relations fraternelles et amicales évoluent différemment, elles le font cependant parallèlement.

Les relations fraternelles sont changeantes, fluctuantes, dynamiques et évolutives (Langevin, 1998; Vinay & Jayle, 2011), car dépendantes des variables structurelles, mais aussi de la période développementale dans laquelle se trouve chaque germain. Elles conserveraient néanmoins un « poids affectif tout au long de la vie des gens jusque dans leur grand âge » (Camdessus, 1998, p. 16). Cette relation, sauf cas de « divorce fraternel » (Rufo, 2017, p. 39), perdurera ainsi tout au long de la vie du sujet, ce qui lui confère un statut particulier : « à la fin, on se doit d'admettre que la personne qui partagera nos vies de manière permanente, ce ne sont pas nos parents, qui disparaîtront, ni notre conjoint, mais nos frères et sœurs » (Rufo, 2017, p. 39).

À partir de l'âge de 6-7 ans (début de l'école primaire), les relations sociales de l'enfant se diversifient et lui offrent une autre ouverture sur le monde (Wallon, 1959b) : elles sont plus « libres et polyvalentes » et permettent de faire de nouvelles expériences. Les groupes dans lesquels l'enfant s'affilie se diversifient en fonction de l'âge et des aptitudes physiques, intellectuelles et sociales, mais également en fonction des buts que ces groupes se donnent (jouer, s'opposer, s'échapper du quotidien, etc.). L'entrée au collège marque une nouvelle transformation des relations (Claes, 2003; Jackson, 1997), c'est à ce moment-là que les amis sont les plus importants et que le réseau amical est le plus étendu (Claes, 2003). Même si la famille reste primordiale (Claes, 2003; Coslin, 2017), cette période est marquée par une distanciation avec les parents pour construire un univers social capable de procurer de la reconnaissance sociale, un statut, des valeurs et une culture (Coslin, 2017). Les amis accompagnent l'autonomisation en « favorisant la distanciation d'avec les parents, mais également en facilitant la transition vers l'âge adulte » (Vinay et al., 2017, p. 176). La socialisation amicale ne se fait pas aux dépens de la socialisation familiale, elle vient la compléter (Claes, 2003). Ce besoin de relations amicales est « qualitativement nouveau » (Lutte, 1988, p. 213), il est en lien avec une quête d'autonomie (Coslin, 2007) et suppose de ne plus se référer à l'autorité parentale, de se désinvestir de la vie familiale et de s'engager auprès des amis (Hernandez, 2012). L'importance des pairs est aussi en lien avec l'évolution des configurations familiales : de nos jours, la plupart des deux parents travaillent et il y a une augmentation des familles monoparentales, ce qui favoriserait l'augmentation du temps passé avec les amis (Mallet, 2015). L'insertion dans un groupe de pairs donne un statut autonome symbolique (Lutte, 1988), loin de l'autorité parentale. Le groupe permet

l'apprentissage et le partage de nouvelles normes et valeurs en se démarquant de la famille ; les amis soutiennent les différents changements physiques, émotionnels et cognitifs (Hernandez, 2012).

Cette évolution des relations au niveau individuel va de pair avec une évolution sociale en lien avec les Technologies Numériques de l'Information et de la Communication (TNIC).

3.5. Les TNIC : vers une redéfinition des relations aux pairs

L'utilisation des TNIC (comprenant les réseaux sociaux, les jeux vidéo, etc.) répondrait à trois besoins psychologiques fondamentaux (Cannard, 2019) : l'affiliation, puisque l'adolescent serait connecté en permanence avec ses amis ; la reconnaissance, par la publication de textes, photos et vidéos ; la récompense, par le nombre d'amis/de connexions, de « likes » et de vues. Les filles passeraient plus de temps à naviguer sur les réseaux sociaux et les garçons à jouer aux jeux vidéo (Berdot-Talmier & Zaouche-Gaudron, 2020). Les relations qui y sont entretenues peuvent avoir plusieurs origines (Bourdet-Loubère, 2015) : elles peuvent être la continuité des relations IRL (« *In Real Life* », dans la vraie vie) ou formées grâce au réseau social (amis d'amis, groupes de discussion, jeux en ligne, etc.).

Les jeux en ligne permettraient de développer un réseau amical, même chez les adolescents les plus timides, qui ont la possibilité de s'appuyer sur un avatar (Kammerer, 2022). Ils peuvent être employés par des enfants pour communiquer avec des amis, mais aussi, dans une moindre mesure, avec des membres de la famille (Berdot-Talmier & Zaouche-Gaudron, 2020). Durant la pandémie de Covid-19, l'utilisation des réseaux sociaux aurait fortement augmenté, puisque 46% des adolescents interrogés les fréquentaient trois heures ou plus par jour durant le confinement contre 27% avant le confinement (Gratton et al., 2021).

Les TNIC peuvent ainsi permettre de maintenir et de renforcer le lien en dehors de toute limite spatiale et temporelle et de s'ouvrir plus facilement à l'ami sur des thématiques sensibles (les relations amoureuses, la sexualité, etc.) (Kindelberger, 2018). Les réseaux sociaux pourraient amplifier les processus à l'œuvre dans les relations IRL : les preuves d'affection peuvent être multipliées, mais celles de rejet également (Bourdet-Loubère, 2015). Les relations virtuelles favorisent aussi l'exploration de soi puisque sous couvert d'anonymat, l'adolescent peut expérimenter de nouvelles manières de rentrer en contact et d'interagir avec les autres. Ils permettent à l'adolescent de continuer à faire fonctionner son univers relationnel « à l'intérieur même du domicile familial, tout en restant étranger aux parents » (Cannard, 2019, p. 287) : il peut être autonome sur ces outils (les utiliser seul), ce qui est renforcé par la fracture numérique avec les parents et l'utilisation d'un langage et de références spécifiques (abréviations, *mèmes*[5]). Les TNIC peuvent ainsi être considérés comme des « espaces "privés" au sein même de la famille » (Cannard, 2019, p.

[5] Photos ou illustrations partagées, notamment sur les réseaux sociaux.

287). Néanmoins, il convient de souligner que les liens entre TNIC et famille restent peu explorés (Schneider, 2020), alors qu'ils transformeraient les relations en redéfinissant les pratiques de communications, les statuts et les rôles et les frontières de la famille (Berdot-Talmier et al., 2017).

Si les TNIC présentent de nombreux avantages pour développer et renforcer les liens amicaux, ils comportent également des inconvénients. Outre des dépendances, un impact sur l'image corporelle et l'exposition à la pornographie (Safont-Mottay, 2014), les TNIC ouvrent la possibilité au harcèlement de se poursuivre hors du cadre scolaire (Kindelberger, 2018). Le cyberharcèlement se distingue néanmoins du harcèlement : il permet à l'agresseur de rester anonyme, des incompréhensions peuvent apparaître puisque la communication est uniquement sous forme écrite, les attaques peuvent être permanentes et provenir de plusieurs canaux (Blaya, 2018). Ses conséquences pourraient donc être d'autant plus importantes chez les sujets concernés.

Enfin, les TNIC questionnent la notion d'intimité puisqu'ils permettent de se dévoiler à des inconnus et non plus uniquement aux proches. Tisseron (2003, 2011), en référence à Lacan, a proposé la notion d'*extimité* : il s'agit du « processus par lequel des fragments de soi intime sont proposés au regard d'autrui afin d'être validés » (Tisseron, 2011, p. 84). En permettant de partager la vie intime, les réseaux sociaux participent ainsi à la construction identitaire ; ils permettent en effet de se rencontrer à travers l'autre, de s'approprier sa vie intime en l'intériorisant et d'explorer plusieurs facettes de soi (Tisseron, 2003, 2011). Pour les adolescents qui rencontrent des difficultés, la communauté virtuelle peut aussi les aider à se trouver une place (Bourdet-Loubère, 2015).

Nous avons analysé la manière dont sont conceptualisées les relations fraternelles et amicales dans la littérature scientifique en questionnant également leur évolution. Nous nous centrons désormais sur leurs fonctions.

4. Les fonctions des pairs dans la socialisation

Les relations fraternelles et amicales remplissent différentes fonctions dans la vie du sujet (Claudel-Valentin, 2017; Meynckens-Fourez, 2004; Vinay & Jayle, 2011), notamment d'attachement et de développement social, elles participent également à la construction identitaire.

4.1. Les relations d'attachement : une base pour l'ouverture vers les autres

L'attachement est un lien affectif spécifique qui s'établit dès le début de la vie entre le nourrisson et une figure d'attachement. La dépendance physique qui caractérise le nouveau-né amènerait une dépendance psychique (Bowlby, 1991). Pour Zazzo, « la mère étant associée à la satisfaction des besoins, les besoins physiologiques engendrent émotionnellement le besoin d'autrui » (1991, p. 23). Ce lien affectif spécifique s'active pour apporter de la sécurité, la figure d'attachement a pour rôle de rassurer en cas de situation stressante (Toussaint & Bacro, 2021) et d'aider dans la régulation des émotions (Bacro &

Florin, 2009). Pour favoriser l'ouverture au monde et aux autres, attachement et exploration sont deux « systèmes » inséparables (Troupel-Cremel & Zaouche-Gaudron, 2006). Les liens établis entre l'enfant et chacune de ses figures d'attachement s'inscrivent dans la durée (Zazzo, 1991), peuvent être qualitativement différents (Toussaint & Bacro, 2021) et ne sont pas interchangeables (Djo, 2013). Dans le lien d'attachement, il y a un besoin de maintenir la proximité, une séparation peut provoquer de la détresse, des retrouvailles de la joie et la perte définitive de la douleur (Djo, 2013).

D'autres personnes que la mère peuvent remplir ce rôle si les interactions sociales avec l'enfant sont de qualité et si elles sont en mesure de répondre à ses besoins (Troupel-Cremel & Zaouche-Gaudron, 2006) comme les professionnels de la petite enfance, la famille élargie et les germains (Pierrehumbert, 2020). Schwartz (1972) est l'un des premiers à avoir montré que le partenaire d'attachement peut être une autre personne que la mère. Ainsi, un ami du même âge permettrait de réduire la détresse dans une situation nouvelle et d'adopter des conduites exploratoires. Pour Ainsworth (1989), le groupe peut également remplir une fonction de protection et certaines relations amicales peuvent constituer des relations d'attachement quand l'affection est durable.

Un lien d'attachement peut se créer entre frères et sœurs, même s'il dépend en partie de la relation conjugale et de la relation entre parents et enfants (Pinel-Jacquemin & Zaouche-Gaudron, 2009). Les liens fraternels permettent de faire l'expérience du soutien, de la solidarité et de l'empathie (Von Benedek, 2013). Les frères et sœurs peuvent servir de base sécurisante quand les figures d'attachement ne sont pas présentes ou sont défaillantes (Paul, 2020) ou lors de situations familiales difficiles (Vinay & Zaouche-Gaudron, 2017b).

Les relations fraternelles rempliraient cinq fonctions dans le processus d'attachement (Noller, 2005) : cette relation servirait « de coin de paradis » quand l'enfant se sent en détresse, elle fonctionnerait comme une base de sécurité à l'exploration indépendante du monde extérieur, elle permettrait la création d'un lien émotionnel fort, de se sentir proche de l'autre et de le pleurer en cas de perte. Ces fonctions psychologiques des relations fraternelles sont visibles lorsque des crises familiales existent (Almodovar, 1998) : le divorce des parents peut notamment amener l'aîné à prendre davantage soin de ses germains, les cadets peuvent rechercher plus d'indépendance. Une modification de la dynamique familiale pourrait ainsi changer la place et le rôle de chacun, les germains pourraient alors remplir de nouvelles fonctions de soutien psychique.

Durant l'enfance, les aînés peuvent jouer le rôle de figure d'attachement, mais plutôt dans des situations peu stressantes de la vie quotidienne (Troupel, 2006). Une étude réalisée sur la qualité de l'attachement fraternel auprès de 40 fratries a montré que quand le niveau de stress de l'enfant est trop élevé, les figures parentales restent prépondérantes, les frères et sœurs ne peuvent pas remplacer les parents, mais peuvent être complémentaires (Troupel-Cremel et al., 2009). Dans deux tiers des cas, ils constitueraient une base de sécurité suffisamment compétente pour permettre au cadet d'accepter la séparation parentale. Les

résultats montrent que les frères et sœurs, comme le père, se situeraient plutôt du côté de l'exploration et de la stimulation, tandis que la mère assurerait plutôt un rôle de réassurance et de sécurité. L'auteure conclut que les frères et sœurs seraient des « figures de relais » (Troupel, 2006, p. 196) suffisamment compétentes pour se substituer à une figure d'attachement principale insensible ou indisponible, plus particulièrement sur le versant de l'exploration. Par ailleurs, cette relation d'attachement varierait en fonction du genre (les fratries de filles seraient moins sécurisées), de l'écart d'âge (quand il est supérieur à deux ans, l'attachement serait plus sécurisé) et de la qualité des relations fraternelles (la rivalité serait corrélée à un attachement insécurisé).

Au début de sa conceptualisation, la relation d'attachement était cantonnée à la relation mère/enfant, il y avait des résistances à considérer ce lien au sein des relations amicales, alors considérées comme subalternes (Mallet, 2015), alors même qu'une évolution des comportements d'attachement opère au fur et à mesure de l'autonomisation grandissante à l'adolescence (Claes, 2003). L'attachement au sein des relations amicales pourrait favoriser la demande d'aide et renforcer le sentiment de protection (Mallet et al., 2018). Dans le cas d'une recherche de sécurité, l'adolescent s'appuierait sur ses pairs ou sur lui-même (par le biais d'intériorisations) et ne se tournerait vers ses parents qu'en cas « d'obstacle majeur » (Delage, 2008) ; ces préférences ne seraient rendues possibles que si le lien d'attachement avec les parents est sécurisant (qualité de leur présence, soutien inconditionnel, relation jugée stable et rassurante). Le lien d'attachement entre amis serait donc moins exclusif que celui avec les parents et les rapports seraient plus égalitaires (Hartup, 1989), dans le sens où l'adolescent peut devenir à son tour une figure d'attachement pour son ami.

Ainsi, il est possible d'établir un lien d'attachement avec les germains comme avec les amis. Nous poursuivons l'étude des fonctions de ces pairs en nous penchant sur l'expérience de l'altérité qu'ils offrent.

4.2. De l'expérience de l'altérité à la construction identitaire

La première fonction des pairs, des frères et sœurs d'abord puis des amis ensuite, est de faire l'expérience de l'altérité (Kindelberger, 2018; Lutte, 1988; Maisonneuve, 2018; Troupel, 2017). L'enfant est confronté à un pair semblable et différent à la fois qui participe à sa construction identitaire (Kindelberger et al., 2011) *via* l'identification et la différenciation. Ces deux processus sont possibles par le développement des relations amicales et amoureuses et par l'intimité que ces relations permettent : « le sujet fait la découverte d'un moi semblable et autre, auquel il puisse se confier, duquel il puisse réclamer un don semblable au sien » (Malrieu, 1995, p. 13). L'identification et la différenciation sont sous-tendues par un processus de comparaison, qui renvoie à une « activité perceptive ou logique impliquant le repérage des différences et des ressemblances » (Doron & Parot, 2015, p. 131). La frontière entre moi/autrui n'est pas définitive (Wallon, 1959a), les processus d'identification et de différenciation sont cycliques et participent à la construction de la personnalité et de l'identité sexuée durant l'enfance et l'adolescence (Rouyer & Troupel-

Cremel, 2013), mais aussi à l'intégration sociale (Bourguignon, 1999). Ils « sont les deux moments complémentaires d'un même processus, aussi bien à l'échelle individuelle qu'à l'échelle collective » (Wallon, 1959b, p. 294).

Les frères et sœurs sont les premières figures de l'altérité (Claudel-Valentin, 2017). La fratrie est particulièrement importante puisqu'elle « constitue une sorte de miroir où chacun peut contempler le reflet de son semblable tout en y découvrant que ce semblable est autre » (Buisson, 2003, p. 146). Le sujet va reproduire le comportement de son germain « pour le comprendre de l'intérieur » (Scelles, 2004, p. 110) puis va effectuer des allers-retours entre identification et séparation. Les frères et sœurs aident ainsi l'enfant à se positionner au sein de la famille en s'interposant par exemple dans la relation parent-enfant, ce qui l'aidera par la suite à se positionner hors du cadre familial.

Les relations amicales sont elles aussi le terrain des processus d'identification et d'idéalisation ; par l'idéalisation, le sujet tend à accroître les qualités et la valeur de la personne à qui il s'identifie (Maisonneuve, 2018). Les amis se choisissent sur une base de similarité (Cloutier & Drapeau, 2016), ce qui leur permet de se comparer et de se rassurer sur leur propre corps par exemple (Cannard, 2019). En développant des relations basées sur l'intimité et la proximité, les relations amicales permettent de mieux connaître l'autre et aussi de mieux se connaître par un effet de miroir (Lutte, 1988). C'est parce que l'adolescent s'entoure d'amis semblables avec qui il est intime qu'il peut par la suite s'affirmer auprès de ses pairs et donc gagner en autonomie et en maturité.

L'affiliation à un groupe passe nécessairement par les deux processus d'identification et de différenciation (Wallon, 1959b) : pour être intégré au groupe, l'individu soit s'identifier à lui, aux individus qui le composent, aux intérêts et aspirations qui y sont défendus ; il doit dans le même temps se différencier des autres pour y avoir sa propre place et son propre rôle. Le groupe d'amis participe donc à la construction identitaire (Lutte, 1988) : en fonction de sa nature (loisir, politique, religieux, etc.), il permet d'adopter des normes de conduite, mais aussi de se définir par cette appartenance : il a une fonction normative et de conformisme (Coslin, 2017). Le sujet fait ainsi l'expérience de la dualité entre conformisme et originalité.

Outre une fonction d'attachement et un support pour l'expérience de l'altérité, les germains et les amis jouent également un rôle dans le développement social.

4.3. Le rôle des pairs dans le développement social

Les pairs permettent à l'adolescent de découvrir puis d'intégrer différents modèles de rôles sociaux au sein des groupes, mais aussi d'en comprendre le sens (Larroze-Marracq et al., 2013). La famille et la fratrie jouent initialement un rôle dans cette découverte par l'expérimentation de l'identité sociale et de modes relationnels (Kim et al., 2007; Vinay & Zaouche-Gaudron, 2017b) : l'enfant peut s'essayer aux rapports de domination/soumission, peut vivre les dialectiques du conflit/pardon, du partage/appropriation, etc. Les pairs permettent d'expérimenter « des normes, des règles et

des comportements sociaux qu'il intériorisera pour se construire et se socialiser dans différents milieux de vie » (Paul, 2020, p. 68-69). La formation des groupes au début de l'âge scolaire est marquée par l'acceptation ou le refus d'un enfant au sein du groupe. L'enfant apprend ainsi à composer, c'est-à-dire qu'il doit faire l'apprentissage des conduites à tenir pour être inséré avec ses semblables, ce qui lui permet d'étendre sa gamme de conduites sociales. Les frères et sœurs permettent eux aussi l'apprentissage des comportements à adopter en dehors du cadre familial en accompagnant la transition entre les familles et les institutions sociales : les relations fraternelles donnent « lieu à une forme de soutien importante et permettant une cohésion particulièrement influente pour la construction de soi » (Hugon et al., 2013, p. 45). En proposant la constitution d'un groupe et donc d'un « nous », la fratrie peut s'unir face aux autres (les parents par exemple).

Plusieurs recherches se sont intéressées aux compétences sociales, définies comme les « habiletés et comportements sociaux, émotionnels et cognitifs, dont un individu a besoin pour s'engager socialement avec succès, auprès de ses pairs et des autres, et pour développer des amitiés et relations satisfaisantes »[6] (Olszewski-Kubilius et al., 2014, p. 199). Dans une perspective psychosociale de la socialisation, les compétences sociales sont étudiées au-delà des déterminants sociaux et biologiques en considérant que le sujet est acteur, metteur en scène et auteur de l'actualisation des habiletés en performances (Tap, 1995). Elles sont également fondamentalement orientées par les normes sociales (Tap, 1995) : l'individu cible des comportements et des compétences qui sont culturellement valorisés.

Le développement des compétences sociales est favorisé par les dimensions positives des relations, comme le partage, l'aide et l'intimité (Berndt, 2002; Kindelberger, 2018; Paul, 2020; Pike et al., 2005) : les contacts et les rétroactions positifs au sein des relations fraternelles et amicales entraîneraient une diversification des contacts (avec les camarades à l'école par exemple) et favoriseraient ainsi le développement des relations interpersonnelles. Ces liens horizontaux donnent l'opportunité à l'enfant et à l'adolescent de développer et mettre à l'épreuve de nouvelles habiletés émotionnelles : gérer les affects agressifs, choisir qui aimer, qui détester, supporter de ne pas être aimé (Scelles, 2004). Ils permettent également de développer des habiletés dans la communication : l'enfant peut développer et argumenter son point de vue avec la possibilité de se tromper (Mallet, 2015).

Plus spécifiquement, les relations fraternelles peuvent amener un meilleur ajustement si elles montrent et renforcent des comportements sociaux adaptés et servent de source au soutien social (Buist & Vermande, 2014; Kim et al., 2007). Dans ces relations, l'intimité serait particulièrement importante, notamment chez les filles (Kim et al., 2007). Dans le cadre des relations amicales, la proximité, l'intimité et la gestion des conflits seraient un appui pour développer des habiletés sociales ajustées (Claes, 2003), lesquelles seraient corrélées à une meilleure acceptation sociale et une meilleure estime de soi (Berndt, 2002). Développer des

[6] Traduction libre de l'anglais : "*social competence refers to the social, emotional, and cognitive skills and behaviors that an individual needs to successfully engage socially with peers and others and to develop rewarding friendships and relationships".*

relations affinitaires amènerait ainsi à consolider les compétences sociales par l'apprentissage du partage (Paul, 2020).

Enfin, il pourrait y avoir une transmission mutuelle des apprentissages réalisés dans chaque milieu (familial et amical) qui conduirait « probablement à un renforcement mutuel des effets que chacun produit sur le développement » (Kindelberger, 2018, p. 459). Si le cadre théorique de l'attachement a longtemps mis en avant la subordination de la socialisation avec les pairs par rapport à la socialisation familiale (il y aurait transmission du format d'interaction entretenu avec la figure principale d'attachement aux autres figures), il est également possible de considérer qu'il y a transmission entre ces deux milieux de socialisation (Kindelberger, 2018). Il y aurait ainsi une association bidirectionnelle entre perceptions de la qualité de la relation avec les parents et avec les amis à l'adolescence, même si l'influence de la relation avec le parent sur la relation amicale était plus forte (De Goede et al., 2009). Une recherche a par ailleurs montré un effet de la qualité de la relation fraternelle sur la relation avec le meilleur ami (Smorti & Ponti, 2018) : les relations chaleureuses (avec du soutien, de la proximité, de l'intimité et du partage), en fournissant un espace pour expérimenter les compétences socio-émotionnelles, donnent l'opportunité de construire des relations chaleureuses et non conflictuelles avec les amis ; les relations conflictuelles (avec des violences et de l'hostilité) ont à l'inverse un effet sur le développement de relations conflictuelles avec le meilleur ami.

Après avoir présenté la manière dont sont appréhendées les relations fraternelles et amicales et exposé leurs fonctions, nous justifions l'adoption de la notion « d'expérience » pour étudier ces relations.

5. Les notions d'expérience fraternelle et d'expérience amicale

Almodovar (1981) a proposé la notion *d'expérience fraternelle,* car celle de « relation fraternelle » lui semblait trop restreinte pour penser la complexité des liens fraternels et en particulier inappropriée pour la situation de l'enfant unique. Cette notion nous paraît pertinente à plusieurs niveaux.

Elle permet tout d'abord d'articuler les dimensions verticales et horizontales pour saisir toute la complexité des expériences fraternelles. En s'appuyant sur le modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1979) et sur la notion de milieu de Wallon (1959b), le micro-système fraternel est pensé comme un « groupe fraternel » puisque autonome et régi par ses propres normes. Il remplit un rôle et des fonctions qui lui sont propres et qui régissent les interactions entre frères et sœurs. Pour Almodovar (1998), ce groupe fraternel entretient avec le micro-système parental des relations complexes au sein d'un méso-système, le « système familial ». S'appuyer sur la notion de groupe fraternel permet aussi de distinguer et de rendre compte du milieu humain (donc des interactions qui s'y jouent) et de la dimension symbolique (les représentations du groupe fraternel).

Almodovar s'inscrit également dans la perspective développementale par la prise en compte des « fonctions positives des expériences fraternelles » (Almodovar, 1998, p. 58), sans nier

la rivalité d'objet avancée par la perspective psychanalytique. Au-delà des dimensions à l'œuvre, il prend en compte les « paramètres morphologiques » (Almodovar, 1981, 1998), c'est-à-dire les variables structurelles de la fratrie (écart d'âge, genre, taille, rang de naissance) qui orientent le caractère individuel et particulier de chaque expérience fraternelle. Le rang de naissance assigne par exemple le rôle attribué au sein du groupe fraternel et influence les comportements attendus.

En pensant les expériences fraternelles sur un continuum, avec aux extrémités la situation d'enfant unique et les jumeaux identiques, Almodovar cherche à appréhender la construction de la personne *via* les processus d'identification et de différenciation. L'enfant unique n'entretient ni interactions ni conflits fraternels pour constituer un Autre et faire l'expérience de l'altérité : il y a donc « un obstacle à la réalisation des visées du Moi, limitation de la toute-puissance imaginaire du sujet » (Almodovar, 1998, p. 53). Cette expérience peut se faire par le biais de l'imaginaire.

Ainsi, cette notion permet de prendre en compte le sens qui est accordé à chaque situation dans le développement de l'enfant et dans la construction identitaire. S'intéresser aux expériences fraternelles nécessite de prendre en compte les interactions fraternelles, mais aussi les perceptions du groupe fraternel et donc le point de vue du sujet. Recourir à cette notion donne l'opportunité de considérer les dimensions subjective, symbolique et signifiante des expériences fraternelles. Elle permet d'étudier le cas de l'enfant unique, en s'intéressant au sens accordé à l'absence de germains et à la relation imaginaire développée par l'individu.

En s'inscrivant dans une approche psychosociale de la socialisation et dans une perspective développementale des relations interpersonnelles, ce chapitre nous a permis de mettre en évidence la manière dont sont appréhendées les relations fraternelles et les relations amicales : *via* deux dimensions, la chaleur et l'opposition. Ces dimensions caractérisent tout autant les relations fraternelles (Furman & Buhrmester, 1985; Troupel, 2006; Widmer, 1999) que les relations amicales (Claes, 2003; Cloutier & Drapeau, 2016; Hernandez, 2012; Kindelberger, 2018). Seule la rivalité, qui renvoie au partage de l'amour et de l'attention des parents, est une sous-dimension caractérisant uniquement la sphère familiale. Nous avons également souligné les fonctions des pairs fraternels et amicaux dans la socialisation : ils peuvent constituer une figure d'attachement (Claes, 2003; Mallet et al., 2018; Noller, 2005; Pinel-Jacquemin & Zaouche-Gaudron, 2009; Troupel, 2006), ils accompagnent l'expérience de l'altérité et contribuent au développement identitaire et social (Kindelberger et al., 2011; Troupel, 2017). À la lumière de ces considérations, nous proposons d'étendre la notion d'expérience fraternelle à celle *d'expérience amicale*. Effectuer ce prolongement nous donnera l'opportunité d'étudier les expériences fraternelles et amicales sur une base commune, mais aussi de les comparer dans une certaine mesure pour dégager leurs spécificités.

Synthèse du chapitre 1

Dans cette thèse, nous nous intéressons aux pairs fraternels et amicaux avec lesquels l'adolescent développe des relations horizontales. Nous inscrivons notre réflexion dans une conception psychosociale de la socialisation, défendue par Malrieu (1973, 1995, 1996), où celle-ci est considérée comme plurielle, conflictuelle et prospective.

Les relations fraternelles et amicales peuvent être appréhendées par le biais de deux dimensions principales : l'opposition et la chaleur. La perspective développementale met en avant l'ambivalence au sein des relations fraternelles (Furman & Buhrmester, 1985; Troupel, 2017; Widmer, 1999) tandis que les relations amicales sont avant tout caractérisées par de la chaleur (intimité, partage, etc.) (Claes, 2003; Mallet & Vrignaud, 2000), sans être exemptées de conflits (Cloutier & Drapeau, 2016; Hernandez, 2012; Kindelberger, 2018).

Ces relations remplissent globalement les mêmes fonctions : servir de base d'attachement pour explorer le rapport aux autres et au monde (Mallet, 2015; Troupel, 2006), faire l'expérience de l'altérité *via* les processus d'identification et de différenciation et contribuer ainsi à la construction identitaire (Cannard, 2019; Claudel-Valentin, 2017).

Ces relations se distinguent néanmoins sur plusieurs points. Les frères et sœurs sont des pairs imposés (Poujol et al., 2017; Vinay & Jayle, 2011) tandis que les amis sont choisis sur la base de similarités (Cloutier & Drapeau, 2016). La famille, avec la fratrie, constitue le premier milieu de socialisation de l'enfant (Malrieu, 1973; Wallon, 1959b) et peut conserver un rôle important tout au long de la vie tandis que les amis prennent de l'importance surtout à l'adolescence (Claes, 2003). Nous étudierons les spécificités entre ces deux sphères de socialisation.

Pour appréhender les expériences fraternelles et amicales, il nous paraît judicieux de croiser des variables objectives (les variables structurelles de la fratrie et descriptives de l'univers amical), les dimensions (réelles ou imaginaires) présentes dans ces relations, les processus à l'œuvre (l'identification et la différenciation), mais également la qualité perçue de la relation, par le biais de la représentation de l'amitié (Hernandez, 2012) et de la germanité, de la satisfaction (McGuire et al., 1996) et des attentes de l'adolescent, tout en se centrant sur le point de vue de l'adolescent et de leurs parents.

Chapitre 2 : Le haut potentiel intellectuel : conceptualisation, identification et perceptions

Dans ce deuxième chapitre, nous poursuivons un triple objectif. Après avoir présenté les différentes terminologies pour désigner le HPI, nous montrons tout d'abord que la définition et l'identification du HPI sont controversées (Clobert & Gauvrit, 2021). Nous soulignons ensuite que le HPI peut être considéré comme une construction sociale et culturelle (Lignier, 2012; Zaffran, 2020) en appréhendant les représentations sociales et les perceptions individuelles du HPI afin de poser les bases de la notion de « rapport au HPI ».

1. Un foisonnement terminologique

Il existe une diversité de terminologies pour désigner le HPI ayant évolué et renvoyant à des conceptions et soubassements théoriques différents.

Le terme *surdoué* est porteur de l'idéologie du don et met en avant le rôle prépondérant des facteurs biologiques et innés, au détriment des facteurs environnementaux et développementaux, aujourd'hui considérés comme prépondérants (Gauvrit, 2014). Il suppose l'existence d'une élite qui surplomberait les autres individus et qui serait porteuse de réussite. Or ce terme peut véhiculer des attentes qui peuvent être lourdes à porter par les sujets concernés et il ne laisse pas la place à l'échec scolaire.

Le terme *précoce* est employé pour désigner la précocité du développement intellectuel (Terrassier, 1981), il met en avant une vitesse d'acquisition plus rapide par rapport à une norme, or les performances intellectuelles ne le seraient que parce qu'elles apparaissent à un âge donné (Lautrey, 2004). Suite au rapport Delaubier (2002), le terme d'*enfant intellectuellement précoce* (ou EIP), a été préconisé, puis utilisé en France sur le plan institutionnel durant une vingtaine d'années pour désigner les élèves qui présentaient des particularités dans leur processus d'apprentissage. Cependant, ce terme suppose que des performances intellectuelles ne sont exceptionnelles que par l'âge auquel elles se manifestent et suggère qu'elles se retrouveront chez tous les adultes. Or le HPI n'est pas le résultat d'un « cerveau mature plus précocement, mais plutôt d'une meilleure qualité de son fonctionnement et de sa structure » (Nusbaum, 2019, p. 18).

D'autres termes peuvent être employés dans la littérature scientifique. Le terme *gifted*, utilisé dans la littérature anglophone, a été traduit par *douance* au Québec[7] et continue d'être employé outre-Atlantique. Droehnlé-Breit utilise les termes *potentiel spécifique* et *potentiel particulier* pour souligner des potentielles « aptitudes latentes non exprimées » (2017, p. 13),

[7] Françoys Gagné explique la création du terme « douance », lors de la préparation de la version française de résumés avec Serge Larivée et Richard E. Tremblay : « nous avons consacré quelques minutes d'une de nos rencontres (au cours de l'hiver 1980) à formuler diverses propositions de traduction du terme [*gifted*], parmi lesquelles le mot douance fut retenu. Qui de nous fut le père ? Nul ne le sait, mais chacun de nous entretient la conviction d'avoir émis la suggestion initiale ! » (Gagné, 2023, p. 25).

qui pourraient être mesurées sans constat de leurs effets. Goldman (2011), dans une perspective psychanalytique, a proposé les termes de *haut QI* et de *surinvestissant la pensée*. Le terme de *haut potentiel* suggérerait selon elle « l'existence de mystérieux contre-mouvements qui empêcheraient la réalisation d'un potentiel de performance semblant résumer l'enfant tout entier » (Goldman, 2011, p. 44). D'autres termes sont très populaires auprès du grand public (zèbre, albatros, etc.), mais ne sont pas utilisés par les chercheurs, certains critiquant l'idée qu'ils entretiennent le sentiment d'une différence, ce qui pourrait être stressant pour les enfants (Vera & Lefief-Delcourt, 2019).

Nous choisissons d'employer le terme de *haut potentiel intellectuel* (et son abréviation HPI) qui privilégie une approche développementale (Grégoire, 2009) dans la mesure où il est considéré que le HPI « s'actualise progressivement au cours de la vie, principalement durant l'enfance et l'adolescence » (Grégoire, 2009, p. 170). Outre une terminologie plus neutre (Liratni & Pry, 2011), il permet de distinguer l'aptitude et la capacité d'une personne tout en prenant en compte l'inexploitation des performances qui pourrait être un des facteurs explicatifs des difficultés scolaires et psychologiques éprouvées par certains (Robert et al., 2010). En France, le terme « haut potentiel » remplace celui « d'intellectuellement précoce » depuis juillet 2019 (Loi n° 2019-791 pour une école de la confiance) dans les champs politiques et éducatifs. En Europe francophone, dans les champs professionnels et scientifiques, ce terme s'est également imposé (Clobert & Gauvrit, 2021), douance étant privilégié en Amérique du Nord.

Ce choix est également guidé par un positionnement vis-à-vis de certains débats sur le caractère inné *vs* acquis du HPI, unidimensionnel *vs* multidimensionnel (concerne-t-il seulement l'intelligence ou inclut-il d'autres aspects ?), qualitatif *vs* quantitatif (se situe-t-il sur un continuum ou s'agit-il d'une catégorie à part entière ?), effectif *vs* probable (faut-il prendre en compte le haut niveau d'excellence ou sa probabilité d'apparition ?). Différents modèles théoriques proposent de répondre à ces questions, nous les exposons dans la suite de ce chapitre.

2. Évolutions de la conceptualisation du haut potentiel intellectuel

La conceptualisation du HPI est étroitement liée à la conception de l'intelligence, ces notions ayant évolué en parallèle (Sternberg & Kaufman, 2018). Nous identifions quatre étapes de développement historique du concept, correspondant chacune à une perspective particulière (Dai et Gauvrit, 2021).

2.1. Les modèles globaux unidimensionnels

Les précurseurs des recherches sur le HPI, Galton, Terman et Hollingworth, défendaient une approche globale et essentialiste du haut potentiel. Pour Galton, le « génie » renvoyait à « une capacité particulièrement élevée, et en même temps innée » (1869 in Labouret, 2021, p. 49). Ainsi, le haut potentiel était considéré comme prenant son origine dans des facteurs génétiques et biologiques, se manifestant de manière globale et étant stable dans le temps. Pour Terman (1925) et Hollingworth (1926), le haut potentiel est homogène et permanent,

caractérisé par des aspects cognitifs, mais aussi lié à la personnalité et à des dimensions socio-émotionnelles. Le haut potentiel est ici ontologique : on *est* ou on *n'est pas* HPI, ce trait est individuel, stable et unidimensionnel (Dai & Gauvrit, 2021).

Cette conceptualisation du HPI prend racine dans une approche généraliste de l'intelligence. Spearman (1904), à partir de corrélations entre différentes tâches cognitives, a postulé l'existence d'un facteur d'intelligence général, (le « facteur *g* »), qui influencerait les performances des individus et permettrait de les distinguer entre eux à partir d'un score représentatif de leur efficience cognitive. Cette conception de l'intelligence défend le calcul d'un score global dans les outils d'évaluation des performances cognitives. Le quotient intellectuel (QI) alors obtenu est considéré comme « représentatif d'une différence de niveau général entre les individus » (Labouret, 2021, p. 39), prédictif, fiable dans le temps et valide, indépendamment de l'outil utilisé.

2.2. Les modèles locaux spécifiques

Les modèles locaux spécifiques se sont construits à partir d'une conception multiple de l'intelligence. En controverse avec Spearman (1904) qui a défendu l'existence d'un facteur général présentant l'intelligence de manière unidimensionnelle, Thurstone (1931) soutient la thèse de l'existence de sept compétences supposées indépendantes : la compréhension verbale, la fluence verbale, les compétences numériques, la vitesse perceptuelle, le raisonnement inductif, les capacités de visualisation spatiale et la mémoire. Les données empiriques n'ayant pas permis de trancher entre la théorie de Spearman et celle de Thurstone (Gauvrit, 2021c), certains ont proposé des modèles au carrefour de ces deux théories : les modèles hiérarchiques de l'intelligence. Le modèle le plus connu est celui de Cattell-Horn-Carroll (CHC) qui conçoit l'intelligence comme une structure hiérarchique en trois strates (Carroll, 1993) : à la base sont identifiées une quarantaine de capacités spécifiques (raisonnement, compréhension du langage, créativité, etc.) ; au niveau intermédiaire, huit grands facteurs (intelligence fluide et cristallisée, mémoire, perception visuelle et auditive, récupération, vitesse cognitive et de traitement) ; au sommet, le facteur général de réussite. Les outils d'évaluation des performances cognitives s'appuient théoriquement sur la strate intermédiaire qui permet de décrire le fonctionnement cognitif. Si l'intelligence est conçue selon ce modèle hiérarchique, il est alors commun de distinguer plusieurs domaines de haut potentiel et de considérer qu'on puisse être un haut potentiel dans certains domaines spécifiques, ces derniers pouvant être corrélés entre eux.

Pour Gardner (2004), il existerait sept formes d'intelligences différentes et indépendantes, présentes chez tous les individus à divers degrés, créant ainsi des profils uniques avec des forces et des faiblesses. Cette conception permet de valoriser chaque individu et de dépasser une vision généraliste de l'intelligence. Un individu est « prometteur » (Gardner, 2004, p. 49) s'il possède un haut niveau d'aptitudes et de compétences dans un type d'intelligence. Il peut donc développer un haut potentiel dans un domaine spécifique (artistique, sportif, etc.). Cette thèse a fait l'objet de controverses, car l'indépendance entre les formes

d'intelligences proposées n'a jamais été démontrée ; elle a néanmoins rencontré un certain succès auprès du grand public et des éducateurs, car des compétences autres que logico-mathématiques et verbales ont été mises en avant (Gauvrit, 2021c).

2.3. Les modèles systémiques

Les approches systémiques considèrent que le haut potentiel « est le résultat d'une combinaison de dispositions qui interagissent en système » (Gauvrit, 2021c, p. 55). Il serait multidimensionnel, car combinant plusieurs facteurs (la créativité, la motivation, etc.).

Le modèle WICS (*Wisdom, Intelligence, Creativity, Synthetized*) (Sternberg, 1985, 2005; Sternberg & Clinkenbeard, 1995) est également basé sur une conception multidimensionnelle qui combine trois systèmes : l'intelligence, la sagesse et la créativité. Ce modèle triarchique est composé de trois intelligences complémentaires (analytique, créative et pratique) influencées par un facteur général d'intelligence. La sagesse est entendue comme une valeur et une qualité de leadership (viser le bien commun, l'équilibre entre intérêts personnels et organisationnels). La créativité renvoie aux compétences et attitudes nécessaires à la fabrication de nouvelles idées et produits qui sont relativement nouveaux, de haute qualité et appropriés à la tâche.

Renzulli (1978, 1986) a proposé le modèle des trois anneaux (The three ring conception of giftedness). Son originalité repose sur l'approche multidimensionnelle de l'intelligence défendue, celle-ci étant associée à un ensemble de qualités (Renzulli et Reis, 2018). Deux types de haut potentiel sont proposés (Renzulli, 1978 ; 2006) : le haut potentiel scolaire (mis en évidence par des tests d'aptitudes cognitives) et le haut potentiel créatif-productif (déterminé par la production d'idées et de travaux originaux au service d'une ou plusieurs populations cibles). Ce modèle prend en compte les capacités et le potentiel de l'individu à présenter des comportements talentueux, ces derniers se manifestant dans l'interaction de trois groupements de traits humains (Renzulli, 1978, 2002, 2006) : les aptitudes supérieures à la moyenne, un haut niveau d'engagement et un haut niveau de créativité. Les aptitudes doivent se situer à un niveau général ou spécifique (dans le domaine scientifique, littéraire, artistique, etc.). L'engagement dans la tâche renvoie à une forte motivation dans un domaine de connaissances particulier se traduisant par un travail important et une grande détermination. La créativité se définit par la fluidité, la flexibilité et l'originalité de la pensée ; l'individu doit être ouvert à de nouvelles expériences et sensible aux caractéristiques esthétiques. Renzulli (2006) propose enfin de penser conjointement la définition du HPI, son mode d'identification et les programmes éducatifs proposés. Le modèle des trois anneaux sert ainsi de base au modèle d'enrichissement scolaire (*Schoolwide Enrichment Model*, SEM, Renzulli et Reis, 2018), qui a pour objectif de favoriser les hauts potentiels scolaire et créatif-productif.

Les modèles WICS et des trois anneaux ne considèrent pas l'intelligence comme le seul facteur déterminant du HPI, ce facteur combiné à d'autres s'inscrirait dans un système qui évolue au fil du temps. Ces modèles défendent une conception développementale du HPI

et s'opposent à la conception essentialiste. Dans ce cadre, les psychologues, au-delà du QI, vont rechercher des « signes écologiques d'intelligence mise en acte » (Dai & Gauvrit, 2021, p. 27). Cependant, ces modèles sont critiqués pour le manque de subjectivé et de standardisation dans l'évaluation des différentes composantes (la sagesse relève par exemple d'une composante morale) (Gauvrit, 2021b).

2.4. Les modèles développementaux

Tout comme les modèles systémiques, les modèles développementaux défendent la thèse selon laquelle un sujet peut développer un talent au cours du temps. Leur richesse repose sur la prise en compte des trajectoires personnelles et des aspects environnementaux. Ils s'opposent aux approches essentialistes et s'intéressent à l'interaction entre facteurs externes (le contexte) et facteurs internes (la trajectoire). Dans cette perspective contextualiste, les facteurs innés ne sont pas remis en cause, ils sont nuancés au bénéfice « d'un effort considérable et constant, de la chance et des opportunités » (Dai & Gauvrit, 2021, p. 30). Les facteurs cognitifs sont analysés au regard du contexte, des valeurs et des domaines d'expression.

Gagné (1985, 2000, 2004, 2018, 2023) a conceptualisé le DMGT (*Differentiated Model of Giftedness and Talent*) pour distinguer la « douance » du « talent » en se basant sur une conception hiérarchique de l'intelligence. La douance serait issue d'aptitudes remarquables dans un domaine à un degré qui placent l'individu dans les 10% supérieurs par rapport aux pairs du même âge. Le talent concernerait des compétences remarquables développées dans un ou plusieurs champs d'activité et qui placent l'individu dans les 10% supérieurs par rapport à des pairs du même âge. Il n'est pas nécessaire d'être doué pour développer un talent et être doué ne suppose pas automatiquement le développement d'un talent puisque plusieurs processus entrent en jeu : le processus développemental, les catalyseurs et le hasard. Le processus développemental est basé sur les activités, l'investissement (en temps, en énergie) et sur les progrès. Il est soumis à deux types de catalyseurs : les facteurs intrapersonnels (les traits physiques et psychologiques, la motivation et la volition) et environnementaux (environnement social, interpersonnel et éducatif). Gagné (2021) a ajouté un facteur *hasard* issu de facteurs génétiques et de l'environnement socio-familial qui influenceraient les aptitudes, les catalyseurs et le processus développemental.

En référence aux modèles de Gagné (1985, 2000, 2004, 2018) et de Heller et al. (2005), Brasseur et Cuche (2017) ont proposé le *modèle synthétique du haut potentiel intellectuel*. Inscrit dans une approche développementale, il prend racine dans les modèles locaux spécifiques et privilégie une approche globale des besoins de la personne pour l'accompagner dans des contextes variés (Cuche, 2021b). La première dimension centrale de ce modèle concerne les *capacités intellectuelles* se distinguant positivement de la norme, telles que mesurées par des tests d'intelligence. Les *domaines de réalisations* font référence aux situations et milieux dans lesquels les capacités peuvent être mises en œuvre (école, travail, etc.). Les *habiletés* renvoient aux fonctions cognitives stables (attention, planification, inhibition, mémoire de travail,

etc.), elles sont à l'origine de l'intelligence et favorisent l'apprentissage. Les capacités se développent à partir d'une variété d'habiletés, mais peuvent aussi être entravées par celles-ci en cas de déficit. Les *facteurs environnementaux* (famille, monde professionnel, contexte culturel, etc.) et *individuels* (personnalité, tempérament, motivation, etc.) agissent comme des variables modératrices. Enfin, ce modèle intègre une *dimension temporelle* : la qualité et la quantité de temps passé dans la réalisation d'une tâche (musique, sport, etc.) permettent l'émergence de performances expertes. Toutes les capacités cognitives ne se développant pas au même moment, la phase développementale dans laquelle se trouve le sujet doit donc être prise en compte (notamment lors de l'identification). Certains enfants peuvent accéder précocement à certains concepts (tels que la vie, la mort, l'infini) sans avoir les capacités cognitives et affectives pour les assimiler.

Ainsi, certains chercheurs défendent une vision essentialiste du haut potentiel - on *est* ou on *n'est pas* – (comme les modèles globaux unidimensionnels), d'autres considèrent plutôt le haut potentiel comme une potentialité à actualiser (comme les modèles systémiques et développementaux). Une tension ontologique existe entre *être* HPI et *devenir* HPI (Dai, 2010). Pour certains, il constituerait un trait inhérent à la personne tandis que pour d'autres il se réaliserait. Des débats existent aussi sur le caractère général (la personne est à haut potentiel de manière globale) ou au contraire spécifique (le haut potentiel s'exprime dans un domaine spécifique). Enfin, la distinction entre individus tout-venant et à haut potentiel peut soit se faire sur un plan *quantitatif* (en considérant l'existence d'un continuum, les individus HPI ont plus de capacités) soit sur un plan *qualitatif* (en considérant l'existence de différentes catégories, les individus HPI appartiennent à l'une d'entre elles).

La diversité des conceptualisations du HPI se retrouve également lorsqu'on aborde la problématique de son identification.

3. La problématique de l'identification du haut potentiel intellectuel

Nous rendons compte ici des débats et enjeux autour des outils, des critères, du moment et des objectifs de l'identification du HPI.

3.1. Les outils d'identification du HPI : intérêts et limites

Plusieurs outils existent pour identifier le HPI : entretiens, questionnaires de personnalité, productions de l'enfant (dessins, cahiers d'école, etc.), observations directes des comportements (Caroff, 2004), mais aussi évaluations écologiques (Gardner, 2004), intégratives[8] (Cuadrado et al., 2023) et échelles de caractéristiques des comportements (Caroff et al., 2006). Néanmoins, les tests d'intelligence font référence dans la pratique clinique (Grégoire, 2021) et restent utilisés dans un grand nombre d'études (62%) pour identifier les individus HPI (Carman, 2013).

[8] L'approche intégrative prend en compte différentes sources (l'enfant, les parents, les enseignants), s'appuie sur plusieurs discipline (la psychopathologie, la psychologie cognitive, les neurosciences, etc.) et diverses modalités (les tests standardisés et projectifs, les entretiens cliniques) (Cuadrado et al., 2023).

Les tests de Wechsler n'ont pas été spécifiquement construits pour détecter le HPI, néanmoins ils sont utilisés dans cette visée en France. Wechsler s'est basé sur les échelles de Binet et Simon pour développer ces tests psychométriques pour enfants et adultes. Ces tests s'appuient sur une conception générale de l'intelligence : plusieurs épreuves permettent d'établir une note standard entre 45 et 155 dans plusieurs dimensions de l'intelligence et permettent de calculer un QI total. Le principe de ces épreuves est de comparer les compétences et aptitudes du sujet à celles des pairs du même âge pour créer un indicateur des capacités intellectuelles. Ils ne mesurent pas directement l'intelligence, mais l'infèrent à partir des performances réalisées (Bernaud, 2013). Aujourd'hui, il existe trois formes en fonction de l'âge : le *WPPSI*[9] pour les enfants d'âge préscolaire (de 2 ans et 6 mois à 7 ans et 7 mois), le *WISC*[10] pour les enfants et les adolescents d'âge scolaire (6 ans à 16 ans et 11 mois) et la *WAIS*[11] pour les adultes (de 16 ans à 79 ans et 11 mois). Les échelles de Wechsler sont composées de plusieurs indices (entre 4 et 5 selon les versions) qui reflètent différents domaines de performances : la compréhension verbale, les compétences visuo-spatiales, le raisonnement fluide, la mémoire de travail et la vitesse de traitement.

Ces échelles présentent plusieurs avantages (Labouret, 2021) : elles sont accessibles et ont été adaptées et standardisées dans de nombreux pays. Elles ont une bonne qualité psychométrique : les mesures sont fiables, reproductibles et sensibles. Ces échelles sont le meilleur prédicteur des performances scolaires et professionnelles (Grégoire, 2021), même si d'autres facteurs entrent en jeu (Grégoire, 2009), comme les dimensions motivationnelles et émotionnelles (Goldschmidt & Brasseur, 2021). Les résultats sont le reflet des performances du sujet à un moment donné ; des facteurs individuels (fatigue, stress) peuvent donc entraîner des variations dans les performances (Bernaud, 2013). Les psychologues peuvent également faire des erreurs dans la notation, la mesure du temps ou les corrections (Grégoire, 2021).

Il existe un débat sur le nombre d'épreuves présentes dans les échelles : certains jugent qu'il n'y en a pas assez et qu'elles ne permettent pas d'évaluer toutes les aptitudes cognitives (Grégoire, 2021) tandis que d'autres estiment qu'il y en a trop, certaines suffisant à identifier un HPI (Labouret, 2021). Ces échelles de Wechsler testent les aptitudes cognitives et ne cherchent pas à identifier les performances manifestes qui pourraient témoigner d'un HPI. Elles ne s'appuient pas non plus sur des tâches de la vie quotidienne, lesquelles dépendent du contexte culturel et peuvent varier d'un individu à l'autre (Grégoire, 2021). Pour autant, même si ces échelles ne sont pas écologiques, « les preuves de leur validité sont robustes et nombreuses » (Grégoire, 2021, p. 209).

[9] *Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence* (Échelle d'intelligence de Wechsler pour jeunes enfants).
[10] *Wechsler Intelligence Scale for Children* (Échelle d'intelligence de Wechsler pour enfants).
[11] *Wechsler Adult Intelligence Scale* (Échelle d'intelligence de Wechsler pour adultes).

Les techniques utilisées pour l'identification dépendent de l'approche du praticien : il existe des approches algorithmiques (basées sur un seuil à atteindre), des approches cliniques (basées sur le point de vue du sujet), des approches cybernétiques[12] et des approches développementales qui peuvent compléter l'usage des tests psychométriques (Grégoire, 2012). Il n'y a pas de signe clinique majeur démontrant l'existence d'un HPI, d'où la nécessité d'utiliser un test psychométrique, mais il existe un faisceau de signes mineurs, comme l'acquisition précoce de la marche, du langage oral ou de la lecture (Simoes Loureiro et al., 2010; Vaivre-Douret, 2004) qui apparaissent avec une chronologie évocatrice et qui peuvent permettre d'étayer l'identification (Robert et al., 2010).

3.2. Les critères d'identification du HPI

Le critère historique proposé par Terman (1925) pour l'identification du HPI est un QI dépassant un seuil de 140. Le critère relatif au seuil est toujours majoritairement employé malgré les critiques qu'il suscite (Sternberg & Kaufman, 2018), mais avec un seuil fixé à 130 dans plus de 52% des recherches et 120 dans 22% des recherches (Carman, 2013).

Le QI n'est pas une mesure de l'intelligence, mais un rang percentile qui permet de classer les performances d'un individu par rapport à ses pairs de même âge. C'est une valeur statistique, coupée « du monde fantasmatique et affectif » (Weismann-Arcache, 2005, p. 206) et donc arbitraire (Grégoire, 2021), seul il n'a pas grande valeur. Le HPI, s'il est déterminé par le dépassement du QI d'un seuil donné, n'est pas le reflet des performances absolues, mais celui d'un degré de rareté (Grégoire, 2021; Labouret, 2021).

Le seuil de 130 semble à première vue arbitraire et normatif puisque sans fondements théoriques ou observationnels (Labouret, 2021), il est pourtant communément retenu en France (Clobert & Gauvrit, 2021; Grégoire, 2012). Il se base sur un critère statistique correspondant à deux écarts-types au-dessus de la moyenne (la moyenne est de 100, un écart-type équivaut à 15) pour être comparable au seuil du retard mental (70). Ce seuil n'est pas le même selon les pays (par exemple, en Belgique, il est fixé à 125, au Québec le seuil est parfois fixé à 120). En fonction du seuil retenu, la proportion de la population concernée par le HPI varie significativement : elle passe de 2.28% avec un seuil à 130 à près de 5% avec un seuil à 125.

L'usage d'un seuil a entraîné une dichotomisation et une vision binaire de l'intelligence : l'individu dont le QI est au-dessus de 130 est considéré comme HPI, en dessous il ne l'est pas (ce qui n'est pas sans rappeler la vision essentialiste du HPI). Cette dichotomisation renvoie au débat sur le caractère qualitativement ou quantitativement différent du HPI. Certains auteurs défendent l'hypothèse d'une différence qualitative : les individus HPI auraient un fonctionnement cognitif avec des capacités attentionnelles, une variété de stratégies disponibles et exploitables et des stratégies d'apprentissage qualitativement

[12] Des enfants sont sélectionnés sur la base de compétences élevées par rapport aux objectifs pédagogiques, participent à un cursus d'enseignement spécifique puis leurs résultats scolaires sont examinés et déterminent l'identification du HPI. Cette approche n'est pas utilisée en France puisque qu'il n'y a pas d'identification systématique (Courtinat, 2008).

différentes (Liratni & Pry, 2008, 2012). Cette conception ne défend pas l'idée que plus le QI serait élevé plus l'intelligence serait importante, elle rejette donc la perspective essentialiste. Ces différences qualitatives seraient difficilement appréciables avec des tests neuropsychologiques qui se basent sur des échelles (Vion-Dury et al., 2022). Si cette différence est pensée comme quantitative, alors les particularités intellectuelles seraient le reflet d'un continuum (Ramus & Gauvrit, 2021), les individus HPI se distinguant finalement par une meilleure connectivité et de meilleures activations cérébrales.

Pour dépasser certaines limites liées à la fixation d'un seuil, une solution consiste à utiliser les intervalles de confiance. En effet, dans le calcul des notes de chaque indice et du QIT, un intervalle de confiance à 90% ou 95% est donné pour prendre en compte la marge d'erreur. Ces erreurs (de l'ordre de 3-4 points) étant fréquentes, l'utilisation de ces intervalles apparaît pertinente (Grégoire, 2012). Cette pratique, qui défend une conception continue et non dichotomique du HPI présente un intérêt statistique, l'intervalle reflétant « le score vrai » de l'individu (Goldschmidt & Brasseur, 2021, p. 230), mais aussi clinique, en se détachant du QI pour ne pas réduire l'individu à un chiffre.

Une difficulté fréquemment évoquée dans l'identification des individus HPI concerne l'hétérogénéité du profil intellectuel observée au niveau d'écarts entre au moins deux indices rendant impossible le calcul d'un QIT (Bessou et al., 2005; Grégoire, 2021). Cette hétérogénéité, constatée dans la moitié de l'échantillon d'étalonnage français du WISC V, serait « un phénomène normal » (Labouret & Grégoire, 2018, p. 3). Elle n'est donc pas caractéristique des individus HPI, une « différence quantitative (haut QI) et des biais de sélection (niveau d'étude) suffisent à expliquer les profils observés dans les groupes cliniques » (Labouret & Grégoire, 2018, p. 10). Ces groupes cliniques sont le plus souvent constitués d'une population consultante, non représentative de la population générale.

Le modèle synthétique du HPI (Brasseur & Cuche, 2017) permet de dépasser certaines de ces limites dans la mesure où une personne est considérée comme HPI lorsqu'une ou plusieurs capacités intellectuelles sont significativement supérieures à la norme, l'identification se basant sur l'examen global du profil cognitif (Goldschmidt & Brasseur, 2021). Le concept de « zone(s) de haute potentialité » (Goldschmidt, 2017) permet également de rendre compte des profils hétérogènes quand un indice est supérieur à 130. Ainsi, si le QI avoisine les 130 ou s'il est impossible de calculer le QIT, les psychologues s'appuient sur une analyse globale du profil de la personne pour déterminer la présence d'un HPI ou d'une « zone de haute potentialité ».

3.3. Le moment de l'identification

Même s'il est possible d'utiliser le *WPPSI* dès l'âge de 2 ans, les praticiens attendent généralement l'âge de 6 ou 7 ans pour identifier un HPI (Callahan et al., 2017). Avant cet âge, les facteurs développementaux et environnementaux tiennent une place de choix dans le développement intellectuel puisque « le patrimoine génétique explique environ 40 à 60 % des variations de QI, mais cette part augmente avec l'âge pour atteindre, selon certaines

études de grande ampleur, 70 à 80 % chez les adultes » (Gauvrit, 2014, p. 35). L'environnement joue donc un rôle important sur l'intelligence, surtout durant l'enfance. Ces facteurs pourraient jouer un rôle stimulant ou au contraire inhibiteur, en encourageant et développant certaines capacités et aptitudes au détriment d'autres (Simoes Loureiro et al., 2010), par le biais des pratiques éducatives, de l'accès à la culture, etc. (Bernaud, 2013). Une identification précoce pourrait également présenter des problèmes de fidélité en lien avec la fatigabilité, les difficultés attentionnelles et le contrôle psychomoteur immature des jeunes enfants (Grégoire, 2023). Avant l'âge de 7 ans, les tests rendraient compte du rythme de développement et non de l'intelligence, ils n'auraient pas de valeur prédictive. L'identification précoce du HPI est cependant parfois pratiquée en cas de troubles associés pour ajuster des stratégies éducatives (Revol et al., 2004) ou apporter des réponses aux familles.

Le moment où l'identification intervient est très dépendant de la demande parentale. Les parents sont souvent le deuxième maillon de la chaîne lorsque des signes évocateurs d'un HPI sont repérés par les enseignants ou par des professionnels (Dezère, 2021). Les raisons qui conduisent les parents à consulter dans ce cadre sont nombreuses : répondre à des questionnements sur le fonctionnement ou les comportements de l'enfant (besoin de poser des mots), identifier en première intention (souvent en lien avec la médiatisation de la thématique du HPI) ou encore mettre en place des aménagements scolaires (Dezère, 2021). Ainsi, la demande d'identification est souvent mêlée à une demande de compréhension de difficultés scolaires ou émotionnelles (Terriot, 2018). Elle pourrait alors constituer une porte d'entrée pour répondre aux interrogations des parents : même si un HPI n'est pas mis à jour, un bilan peut permettre de mieux comprendre le fonctionnement de l'enfant et de proposer des aménagements le cas échéant.

Pour Vera (2019), de nombreux enfants sont adressés à des psychologues pour se faire identifier en raison de difficultés de concentration ou de problèmes de comportement. Or ces caractéristiques ne sont pas toujours le signe d'un HPI. L'enjeu pour les psychologues est de cerner les visées et les attentes des individus HPI et de leurs parents lors de l'identification pour différencier les effets induits par une plus grande intelligence, les traits de personnalité de l'individu et les effets d'étiquetage.

3.4. Les visées de l'identification

Les visées de l'identification sont généralement de nature scolaire ou psychologique et entrecroisent les attentes parentales et scolaires. Dans la mesure où l'identification systématique n'est pas pratiquée en France, la question de la demande est fondamentale, car elle implique des attentes plus ou moins précises renvoyant à une certaine conception du HPI, toujours située.

Au niveau scolaire, l'identification peut avoir pour objectif de favoriser un saut de classe ou l'accès à un programme pédagogique spécifique (Dezère, 2021; Robinson, 1986b, 1986a). Elle est alors proposée dans le but de répondre aux besoins spécifiques de l'enfant. En

France, un saut de classe en école primaire doit être validé par une équipe éducative (composé du directeur, de l'équipe pédagogique, du psychologue, des membres du réseau d'aide spécialisée et de la famille), un second peut être prononcé, mais doit être approuvé par l'inspecteur de l'Éducation nationale[13].

Sur le plan psychologique, il s'agit de comprendre les attentes de l'enfant et de ses parents afin de cerner les fonctions et la valeur que prend le HPI pour lui et sa famille (Cuche, 2021b). Dezère (2021) souligne plusieurs enjeux psychologiques dans l'identification : le déni de certaines difficultés, le besoin de déculpabilisation, les enjeux narcissiques, la distinction et la valorisation sociale, l'illusion de la solution magique, l'identification et la résonance parentale. Le déni de certaines difficultés et la déculpabilisation peuvent être présents chez les sujets qui cherchent à justifier leurs difficultés par le fait d'être HPI (scolaires, sociales, comportementales). L'étiquette de HPI pourrait venir masquer ces difficultés, voire un autre trouble (TDA/H, troubles dys-, du spectre autistique, etc.). Selon la perception du HPI, des enjeux narcissiques peuvent être à l'œuvre si le sujet cherche une valorisation sociale, à préserver ou renforcer son estime de soi. Au contraire, les perceptions négatives du HPI peuvent conduire à une dévalorisation de soi, en lien avec une forme de handicap social, professionnel, etc. L'illusion de la solution magique peut se retrouver chez les personnes qui s'attendent à ce que l'étiquette et les mots posés résolvent les difficultés rencontrées. L'identification peut avoir des enjeux au niveau familial, si les parents se reconnaissent dans le fonctionnement de leur enfant. Ils pourraient se projeter et chercher à faire identifier leur enfant pour éventuellement mieux comprendre ses difficultés, mais aussi les leurs. Les visées multiples de l'identification ne doivent pas être négligées, car l'identification a nécessairement des effets sur le sujet et la dynamique familiale (Dezère, 2021).

Après avoir analysé les différentes conceptions scientifiques du HPI, nous nous intéressons désormais aux perceptions du HPI chez les enfants et adolescents concernés, leurs parents et leurs pairs tout-venant pour comprendre si leurs perceptions sont en accord littérature scientifique.

4. Représentations sociales et perceptions du HPI

Nous distinguons les représentations sociales des perceptions individuelles.

L'étude des représentations sociales constitue un champ d'études spécifique en psychologie. La notion a tout d'abord été théorisée par Moscovici (1961) pour montrer comment un élément (une information, une opinion, une croyance) est socialement construit et partagé par un ensemble d'individus. Les représentations sociales donnent des informations sur un objet, sur la manière de le concevoir et la position à tenir face à lui (Moscovici, 2019) ; elles ont une fonction génératrice (donner du sens) et organisatrice (caractériser une relation entre deux éléments) (Abric, 2005). Ces représentations sont socialement élaborées et

[13] https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F32111.

partagées (Jodelet, 2003), elles ne décrivent pas le réel, mais en sont une organisation signifiante qui permet d'interpréter la réalité (Abric, 2016).

Les perceptions renvoient quant à elles aux connaissances du monde acquises par l'individu grâce à son système perceptif, en cela, elles sont individuelles et ne s'accompagnent pas automatiquement d'une prise de conscience (Luyat, 2014). Comme les représentations sociales, elles peuvent permettre d'orienter l'action. Elles semblent néanmoins plus mouvantes puisque dépendantes de l'environnement et des expériences de l'individu.

Ces deux termes renvoient à des concepts différents, mais semblent toutefois être employés comme synonymes dans certaines recherches. Nous choisissons d'employer le terme de perception (pour son caractère individuel et évolutif), tout en considérant qu'elles se construisent dans les interactions avec autrui et se nourrissent des représentations sociales du HPI. Nous respecterons cependant la terminologie employée par les chercheurs quand nous présenterons leur travail.

4.1. Entre mythes et réalités : principales croyances qui entourent le HPI

Pour analyser les représentations sociales qui entourent le HPI, il apparaît pertinent dans un premier temps d'explorer les mythes qui le traversent.

La littérature scientifique, qui se compose d'articles scientifiques et de la littérature grise[14] n'est pas accessible à tout un chacun. Le grand public qui cherche à s'informer sur le HPI a accès à divers sites internet, vidéos YouTube et ouvrages de vulgarisation. En voulant souligner les caractéristiques intellectuelles, émotionnelles et sociales des individus HPI, certains psychologues et psychiatres (Terrassier, Siaud-Facchin, Revol, Adda, etc.) en sont arrivés à brosser un « portrait type » sans qu'il ne soit toujours étayé par des fondements scientifiques. Or certaines des caractéristiques évoquées ne sont pas spécifiques au HPI et participent à créer, populariser et entretenir des mythes, comme en témoigne le succès de certaines émissions, certains films et certaines séries des médias de masse (ex. : la série « HPI » diffusée sur TF1 depuis 2021). Ces mythes sont « simplifiés, parfois erronés, mais également bien ancrés » (Cuche, 2023, p. 9).

Nous présentons un « portrait type » avec les caractéristiques les plus fréquemment rapportées, qui relèvent de croyances contribuant à entretenir certains mythes. Nous les discutons au prisme de quelques données issues de la littérature scientifique. Nous analysons ces caractéristiques et ces mythes dans un premier temps pour éclairer les représentations sociales et les perceptions du HPI par la suite, puisqu'ils pourraient orienter le regard porté sur les individus concernés.

[14] « La littérature grise correspond à tout type de document produit par le gouvernement, l'administration, l'enseignement et la recherche, le commerce et l'industrie, en format papier ou numérique, protégé par les droits de propriété intellectuelle, de qualité suffisante pour être collecté et conservé par une bibliothèque ou une archive institutionnelle, et qui n'est pas contrôlé par l'édition commerciale. » (Schöpfel, 2015, p. 32). Elle englobe les mémoires, les thèses, les rapports de recherche, etc.

- *Sur le plan **intellectuel**, les individus HPI auraient des intérêts électifs (pour l'astronomie, la préhistoire) et une pensée en arborescence.*

En prenant appui sur le modèle de Renzulli par exemple, le HPI peut être associé à des intérêts spécifiques dans un domaine (Renzulli, 2006). Peu d'études se sont intéressées à cette question, mais les enfants et adolescents HPI pourraient présenter des centres d'intérêts différents de leurs pairs (Simoes Loureiro et al., 2010) et avoir un intérêt plus grand pour la sphère académique (Roznowski et al., 2000).

La pensée en arborescence est une notion floue, car sans soubassements théoriques solides, elle repose sur l'idée d'une pensée qui associe des idées simultanément (Brasseur & Cuche, 2017). Cette caractéristique s'appuie sur des observations cliniques sans que la recherche n'ait confirmé cette tendance chez les individus HPI (Brasseur & Cuche, 2017).

- *Sur le plan **scolaire**, 70 % des individus HPI rencontreraient des difficultés scolaires.*

Les enfants et adolescents n'éprouveraient pas plus de difficultés que leurs pairs tout-venant et présenteraient même une meilleure réussite scolaire (Brasseur & Cuche, 2017), avec de meilleurs résultats tout au long de leur cursus et dans la majorité des disciplines (Gauvrit, 2021d). Cette idée reçue pourrait provenir d'un biais de recrutement : les familles qui consultent sont celles qui sont en demande d'aide, car elles rencontrent des difficultés. Dans une population d'enfants et adolescents HPI consultants, Tordjman et Kermarrec (2019) montrent en effet que près de 77 % présentent des problèmes scolaires, 7,5 % étant en échec scolaire avéré (redoublement).

- *Sur le plan **émotionnel**, les individus HPI sont hypersensibles, ils n'aiment pas l'injustice, sont plus empathiques, plus curieux et ont plus d'humour.*

L'hypersensibilité est décrite comme présente chez tous les enfants HPI et renvoie à la réactivité émotionnelle et au traitement cognitif des émotions (Brasseur & Cuche, 2017). Les données issues de la littérature scientifique ne permettent pas de confirmer cette spécificité : les individus HPI n'auraient pas une réactivité émotionnelle supérieure à leurs pairs tout-venant, que ce soit sur les plans subjectif (auto-évaluation) et objectif (mesures physiologiques et comportementales) (Brasseur, 2013). Ils ne différeraient pas non plus sur le plan de la stabilité émotionnelle (Geistlich, 2020). Concernant le traitement cognitif, les travaux empiriques ne permettent pas de confirmer les observations cliniques, néanmoins les adolescents HPI tendraient « à moins bien comprendre l'origine de leurs émotions et les besoins qu'elles touchent » (Brasseur & Cuche, 2017, p. 105).

Les recherches sur le jugement moral montrent qu'il se développerait plus rapidement et de manière plus efficiente chez les personnes HPI (Gauvrit, 2014). Néanmoins, mieux comprendre une situation sociale ne conduit pas nécessairement à agir avec plus de moralité (Brasseur & Cuche, 2017).

Par ailleurs, les individus HPI présenteraient en moyenne de meilleurs scores sur certains tests d'humour (avec des corrélations faibles) (Gauvrit, 2021a).

- *Sur le plan **social**, les individus HPI rencontrent des difficultés pour s'intégrer, ils sont isolés, rejetés par leurs pairs, ils rechercheraient la compagnie de pairs plus âgés.*

Certaines recherches montrent que les enfants et adolescents HPI ne sont pas plus rejetés que leurs pairs tout-venant (Košir et al., 2016; López & Sotillo, 2009; Peairs et al., 2019), ils pourraient même occuper une position sociométrique favorisée (Cohen et al., 1994; Gallagher, 2015; Verschueren et al., 2019). Ils auraient autant d'amis (Cohen et al., 1994; Masden et al., 2015) que leurs pairs tout-venant. À noter que ces caractéristiques sociales s'inscrivent également dans une controverse scientifique, présentée dans le chapitre 3.

4.2. Les représentations sociales du HPI dans la population française

Il existe des représentations sociales du HPI différenciées entre la population générale et les professionnels directement concernés par le HPI (Sanchez et al., 2022; Tavani et al., 2009). Ces deux études réalisées en France montrent que les représentations sociales du HPI sont étroitement liées au degré de contact des individus avec le HPI. Les participants issus de la population générale auraient une conception « performative » du HPI, centrée sur les performances intellectuelles, dans laquelle les individus HPI présenteraient une intelligence exceptionnelle amenant une pression à la réussite (Sanchez et al., 2022; Tavani et al., 2009). Les personnes en contact avec les individus HPI auraient des représentations sociales plus diversifiées basées sur des éléments fonctionnels (sociaux, émotionnels et comportementaux) (Tavani et al., 2009). Les professionnels de l'enfance auraient des représentations sociales « personnologiques », basées sur des aspects intra-individuels, sur la mise à jour de différences avec les enfants tout-venant sur les plans sociaux, émotionnels et comportementaux et avec un accent négatif sur les compétences socio-émotionnelles (Sanchez et al., 2022, p. 192). Ces représentations s'opposent aux représentations performatives.

Les représentations sociales de la population générale seraient fortement influencées par le discours des médias (Baudson, 2016; Bergold et al., 2021). En mettant en avant une intelligence extraordinaire et des capacités hors normes, ils contribuent à entretenir des attentes académiques fortes et une certaine stigmatisation à l'égard des individus HPI. Les caractéristiques émotionnelles et sociales mises en avant peuvent également participer à créer un profil et des représentations sociales uniformes de l'individu HPI (Sanchez et al., 2022) et négativement connotées (Baudson, 2016; Bergold et al., 2021; Pérez et al., 2020). Nous nous penchons donc sur les perceptions du HPI des individus HPI.

4.3. Les perceptions du HPI par les individus HPI

Nous présentons ici les perceptions du HPI du point de vue des individus HPI, durant l'enfance, l'adolescence et à l'âge adulte.

4.3.1. Durant l'enfance

Les perceptions des enfants HPI sur ce qu'est un élève HPI ont été appréhendées dans deux recherches nord-américaines (Lagacé-Leblanc et al., 2023; Watts, 2024).

Lagacé-Leblanc et al. (2023) ont réalisé des entretiens auprès de 24 élèves HPI âgés de 6 à 11 ans. Les résultats montrent que les enfants HPI mettent principalement en avant les sphères intellectuelle et cognitive dans le contexte scolaire : l'élève HPI a des facilités d'apprentissage, de bons résultats scolaires et il est intelligent. Les sphères créative (être « artistique », « créatif ») et socio-émotionnelle (être « indépendant ») sont également abordées, mais restent minoritaires. Le talent créatif est un aspect valorisé dans les pays nord-américains, ce qui pourrait expliquer qu'il soit abordé dans ce contexte. La sphère sociale est assez hétérogène : certains enfants mettent en avant la facilité à se faire des amis, l'aide qui peut être apportée et la valorisation sociale ; d'autres à l'inverse soulignent la difficulté à se faire des amis et les comportements de jalousie, de désintérêt et de rejet de la part des autres. L'accélération scolaire serait vécue de manière négative par certains élèves HPI sur le plan social puisqu'ils feraient face à de la jalousie, des difficultés d'intégration dans la nouvelle classe, de la stigmatisation concernant la différence et l'âge. La perception de la sphère sociale serait dépendante des attitudes des camarades.

Watts (2022) a observé et réalisé des entretiens auprès de 22 garçons HPI scolarisés de la 3e à 5e année du primaire[15] et inscrits dans un programme pour élèves HPI. La moitié éprouve des difficultés à définir ce qu'est un élève HPI : certains font référence à leurs germains également inscrits dans le programme. Ils rencontreraient donc des difficultés à articuler leurs perceptions de leurs capacités intellectuelles et leur place dans la communauté éducative. La moitié détaille par ailleurs des caractéristiques principalement en lien avec les sphères socio-émotionnelle (curieux, inquiet, indépendant, amical, manque d'assurance, anxieux) et créative (artistique, créatif), les sphères intellectuelle (intelligent) et scolaire (qui s'ennuie, lecteur de haut niveau) sont peu évoquées.

Interroger des enfants HPI sur la définition de l'élève HPI, en contexte scolaire, peut induire des réponses centrées sur des compétences attendues dans ce cadre et limiter l'évocation des autres sphères.

4.3.2. À l'adolescence

Les « croyances implicites » à propos de l'intelligence et du HPI semblent hétérogènes chez les adolescents HPI (Makel et al., 2015; Tan et al., 2019). L'intelligence renverrait à des aspects scolaires et non scolaires (apprentissages, connaissances, motivation) (Tan et al., 2019) ; elle augmenterait au cours du développement grâce au travail et à l'apprentissage (Feldhusen & Dai, 1997; Tan et al., 2019) et serait malléable et perfectible avec de l'effort (Makel et al., 2015). Certains adolescents utilisent les termes *d'intelligence* et de *HPI* de manière interchangeable, d'autres pensent que l'intelligence est plus stable que le HPI dans le temps (ou l'inverse). Seulement un tiers des adolescents HPI pense que le HPI est un talent inné (Kerr et al., 1988; Manaster et al., 1994), les autres ont une conception plutôt liée à la performance. La conception performative d'un individu HPI actif semble

[15] Équivalents des classes de CE2, CM1 et CM2 en France.

néanmoins prédominante (Guskin et al., 1986; Kerr et al., 1988; Manaster et al., 1994) : le HPI peut être développé avec de l'effort et de l'application (Kerr et al., 1988), il suffirait de travailler et d'avoir envie de travailler pour « rejoindre le club » (Meadows & Neumann, 2017).

Guskin et al. (1986) ont évalué les perceptions du HPI et les effets de l'identification *via* un questionnaire composé de questions ouvertes, d'une liste de caractéristiques à sélectionner et de questions spécifiques pour évaluer l'association de ces caractéristiques au HPI. Les résultats montrent que les adolescents HPI se qualifient avant tout comme « bon à l'école » (88.5 %), « imaginatif » (80.4 %), « créatif » (79.7 %), « astucieux » (79 %), « talentueux » (74.5 %), « en réussite » (65.4 %), « intelligent » (71 %), et « HPI » (64.3 %). Les sphères scolaires et cognitives sont parfois abordées pour souligner une supériorité (Kunkel et al., 1995) puisqu'ils se perçoivent comme bons à l'école et réussissent (Guskin et al., 1986). Ils peuvent au contraire déclarer qu'ils ne sont pas plus intelligents : ils ont une vision différente des choses (Meadows & Neumann, 2017) et ne se sentent pas supérieurs à leurs pairs (Robinson, 1990). Les sphères scolaire et cognitive prédominent donc dans ces perceptions.

Ces résultats issus d'études extensives sont à mettre en perspective avec ceux issus de recherches plus qualitatives (Courtinat, 2008; Guthrie, 2020; Villatte, 2010) qui apportent des résultats plus riches et complexes.

Courtinat (2008) a réalisé des analyses lexicales sur les productions écrites de 227 collégiens HPI âgés de 9 à 15 ans pour appréhender les significations du HPI et le sentiment de différence. Quatre classes de discours ont été dégagées. La première de ces classes (plutôt caractéristique des filles, des sujets plus âgés, scolarisés en 4e ou 3e, ayant un bon niveau scolaire et dont les parents sont désinvestis à l'égard de la scolarité) met en avant la précocité dans le cadre scolaire (visible entre autres par le saut de classe) et la stigmatisation qui en découle ; cette stigmatisation entraînerait une volonté de dissimulation et témoignerait d'une pression à la conformité ; les discours sont orientés par des références à la norme. La deuxième classe (caractéristique des garçons avec un bon niveau scolaire), regroupe des discours centrés sur une définition du HPI non pas référée à l'intelligence, mais basée sur une forme de compréhension du monde différente, entraînant un sentiment de différence ; la comparaison aux autres est ici utilisée pour décrire ce qu'ils ont en plus (par exemple : un apprentissage et une compréhension plus rapides). La troisième classe (caractéristique des garçons, des sujets les plus jeunes, scolarisés en 5e, en avance scolaire et enfant unique) aborde le thème du sens et du vécu du HPI en termes de différence ou de ressemblance par rapport aux autres. Enfin la quatrième classe (caractéristique des enfants uniques), met en avant des aspects intellectuels et cognitifs et se centre sur le QI ; le HPI est vécu comme un avantage, il est très lié à l'intelligence et amènerait à la réussite.

Villatte (2010) a réalisé des entretiens semi-directifs avec 16 lycéens âgés de 13 à 18 ans permettant d'appréhender leurs représentations du HPI. Une analyse lexicale a permis de dégager trois classes dans le corpus. La première (caractéristique des garçons, des lycéens

les plus jeunes, scolarisés en 2d et en difficulté scolaire) met en avant les aspects intellectuel et socioaffectif du HPI et leurs conséquences sur l'adaptation dans la sphère scolaire et dans la sphère sociale : le HPI est perçu comme un handicap. La seconde classe (caractéristique des filles, en réussite scolaire, avec des germains tout-venant) met en avant la précocité dans les apprentissages scolaires (lecture et écriture) et dans le développement socioaffectif (maturité) ; le HPI est perçu comme une caractéristique dynamique et un potentiel à développer. Enfin la troisième classe (caractéristique des adolescents issus de milieux très favorisés) souligne que le HPI n'est pas vécu comme une chance et n'est pas perçu comme une supériorité ; le QI est remis en question et les relations aux pairs tout-venant sont préférées aux relations aux pairs HPI.

Ces deux recherches soulignent qu'il existe une hétérogénéité des perceptions du HPI à l'adolescence qui varie en fonction du genre, de l'âge, de la composition familiale (présence d'autres germains HPI, taille de la fratrie) et du niveau scolaire. Les aspects intellectuels semblent avoir une incidence sur des processus psychosociaux (stigmatisation) et identitaires (rapport à la différence) pour ces adolescents HPI français. Les perceptions du HPI semblent également évoluer au cours du développement et des préoccupations des adolescents : pour définir le HPI, certains collégiens font référence à une compréhension différente du monde tandis que certains lycéens perçoivent le HPI comme une caractéristique dynamique et un potentiel à développer.

La sphère sociale est abordée par de nombreux adolescents, principalement en termes de désavantage lié au HPI. Guthrie (2020) s'est penchée spécifiquement sur les perceptions du HPI de 25 adolescentes HPI américaines. Des thèmes peu abordés jusqu'alors dans la littérature ont été dégagés (la pression à plaire, une définition de soi hésitante et le sentiment de solitude) grâce à différents types de recueils de données : groupes de discussion et activité de *journaling*[16] pour exprimer comment elles se sentent, leurs attentes, ce que cela signifie pour elles d'être HPI ; ainsi qu'un questionnaire pour recueillir des commentaires sur les activités et sujets de discussion. Les adolescentes ressentiraient des pressions de la part des adultes (parents et enseignants) et auraient le sentiment de devoir cacher leur HPI pour intégrer les groupes. Elles indiquent devoir renvoyer à leurs pairs l'image d'une adolescente pas trop intelligente, ce qui entre en contradiction avec la pression à la réussite ressentie venant des adultes. Ces adolescentes semblent donc être prises dans une forme d'ambivalence à laquelle s'ajoutent des pressions liées aux normes de genre, ce qui pourrait expliquer qu'elles emploient des stratégies différentes des garçons dans leurs relations avec leurs pairs (Swiatek, 2001). Tout comme les adolescentes tout-venant, les projections qu'elles font des attentes des autres seraient source d'angoisse. Enfin, elles expriment un grand sentiment de solitude, car elles ne trouveraient personne pour exprimer leurs inquiétudes et ne pourraient pas partager leurs expériences avec des amies tout-venant.

[16] Pratique qui consiste à écrire quotidienne sur ses pensées, ses émotions ou le déroulement de sa journée, d'une activité.

Ainsi à l'adolescence, les perceptions du HPI seraient hétérogènes (concernant le lien entre HPI et intelligence) et multidimensionnelles (ils s'appuient sur les dimensions intellectuelles, cognitives, scolaires, sociales, etc.). Les sphères abordées sont globalement dans la continuité des réponses des enfants, mais elles semblent plus riches et plus détaillées, tandis que la sphère sociale prendrait de l'importance. À ce titre, les recherches qualitatives offrent des résultats plus nuancés et mettent en lumière des différences en fonction du genre, de l'âge, de la composition familiale et du niveau scolaire.

4.3.3. À l'âge adulte

Pour définir le HPI, les adultes HPI évoquent le plus fréquemment les connaissances et les performances au-dessus de la moyenne, les habiletés exceptionnelles et un apprentissage plus rapide et plus facile (Fahlman, 2004; Perrone et al., 2007). Comme chez les adolescents HPI, les perceptions des adultes HPI sont hétérogènes concernant le caractère inné ou lié à la performance du HPI (Fahlman, 2004; Perrone et al., 2007). Ils sont également nombreux à évoquer les pressions liées au HPI, celles-ci étant surtout présentes à l'adolescence, période pendant laquelle la sensibilité à la pression est plus forte (Mudrak & Zabrodska, 2015; Perrone et al., 2007). Plusieurs perceptions du HPI semblent se différencier en fonction de la conception de l'intelligence : HPI et intelligence peuvent être confondus ou considérés comme différents, le HPI peut s'exprimer dans différents domaines ou dans un seul domaine. Elles pourraient parfois générer des attentes et des pressions à l'égard du HPI qui seraient ressenties de la part des parents et des enseignants (Fahlman, 2004; Mudrak & Zabrodska, 2015). Ainsi, les perceptions que les adultes HPI développent n'iraient pas dans le sens des mythes sur le HPI, puisqu'essentiellement centrées sur la dimension intellectuelle et les attentes en lien avec cette caractéristique.

Les représentations sociales du HPI peuvent générer des inquiétudes chez les parents d'enfants HPI en raison des caractéristiques émotionnelles et sociales négatives associées (Pérez et al., 2020). Pour ces raisons, nous souhaitons aborder les perceptions du HPI de l'entourage des individus HPI (parents et pairs).

4.4. Les perceptions du HPI des parents d'enfant HPI

Prendre en compte les perceptions du HPI chez des parents qui ont un enfant HPI apparaît primordial pour comprendre les relations familiales des adolescents (Colangelo & Dettmann, 1983; Solow, 2001) et la manière dont ces perceptions se construisent et se transmettent au sein de chaque famille.

En effet « les conceptions des parents sur le HPI peuvent influencer leurs interprétations des caractéristiques et des comportements de leurs enfants HPI et, par conséquent, leur réaction à leur égard »[17] (Solow, 2001, p. 15). Les parents peuvent rencontrer des difficultés au niveau de leurs pratiques éducatives (Keirouz, 1990) et chercheraient à comprendre le

[17] Traduction libre de l'anglais : « *Parents' conceptions about giftedness may affect their interpretations of their gifted children's characteristics and behaviors and, in turn, may influence their reaction to them* ».

développement émotionnel et l'ajustement de leur enfant HPI (Morawska & Sanders, 2009b) afin de pouvoir l'aider en cas de difficultés. Ces éléments sont le signe des préoccupations des parents à l'égard du développement socio-émotionnel de leur enfant et du désir de considérer leurs particularités.

Les perceptions des parents à l'égard du HPI de leur enfant semblent hétérogènes (Cornell, 1983, 1989; Matthews et al., 2014) : au moins un des deux parents ne percevrait pas son enfant identifié HPI comme HPI. Environ 20% des mères et des pères utiliseraient le terme de HPI régulièrement (contre 50% pour une utilisation ponctuelle et 30% qui ne l'utilisent jamais) ; 66% jugent ce terme comme source de difficultés. Des différences existent entre les pères et les mères : les pères emploient davantage ce terme avec les garçons qu'avec les filles, ce qui n'est pas le cas des mères. L'emploi du terme par les mères serait corrélé à l'ajustement social et émotionnel (plus faible quand les parents utilisent le terme que quand ils ne l'utilisent pas) et aux compétences en lecture de l'enfant (meilleures quand les mères emploient ce terme). Ces différences ne se retrouvent pas quand l'utilisation du terme par le père est prise en compte. Ces résultats soulignent l'influence des perceptions du HPI sur les pratiques éducatives parentales. Les parents ne se sentiraient pas toujours à l'aise pour employer le terme de HPI quand ils parlent de leur enfant. Ils pourraient en effet modifier leur discours en société, non pas en raison d'un inconfort avec le HPI, mais plutôt pour éviter la stigmatisation (Matthews et al., 2014).

Les perceptions du HPI ont été étudiées auprès de cinq parents d'enfants HPI par Mudrak (2011). Le débat autour du caractère inné ou acquis ressort dans le discours des parents : le HPI serait un facteur stable et renverrait à une caractéristique innée et héréditaire, certains parents parlant même d'un « droit » donné et immuable. Ce facteur déterminerait l'avenir de l'enfant et serait prédictif des résultats professionnels à venir. Les parents de ces enfants HPI promeuvent soit une éducation « libérale » (Mudrak, 2011, p. 208) ou au contraire une éducation très coercitive et rigide à l'égard de leur enfant selon cet auteur. Ces résultats vont dans le sens des éléments déjà évoqués par Solow (2001) : le HPI représenterait une grille de lecture permettant à certains parents de comprendre les comportements de leurs enfants. Pour autant, des pratiques éducatives « excessives » (au niveau des attentes, de l'engagement des parents) selon Mudrak (2011) pourraient être déployées lorsque les perceptions du HPI renvoient à un caractère inné et stable du HPI. Or ces pratiques pourraient avoir une incidence sur l'enfant : les perceptions du HPI des parents influenceraient les perceptions de soi de l'enfant, qui adapterait en retour son comportement. L'enfant pourrait également observer une adaptation des comportements et des discours de ses parents et employer ces mêmes stratégies.

L'identification du HPI serait source de changement dans les perceptions du HPI des parents. Alors qu'ils se représenteraient initialement le HPI en lien avec la sphère cognitive, leurs perceptions deviendraient plus inclusives après l'identification en raison de la prise en compte d'autres domaines dans lesquels peut s'exprimer le HPI (Solow, 2001). Ils auraient

également des attentes plus élevées sur le plan académique après l'identification de leur enfant (Makel, 2009).

Prendre en compte les perceptions du HPI des parents semble donc primordial pour appréhender celles de leurs enfants. Nous nous penchons sur les perceptions des pairs des enfants et adolescents HPI, qui constituent également des autrui important dans la socialisation et dans la construction identitaire.

4.5. Les perceptions du HPI des enfants et adolescents tout-venant

Amorcée dans les années 1960 (Tannenbaum, 1962), la recherche consacrée aux perceptions du HPI s'est progressivement développée auprès d'enfants (Händel et al., 2018; Udvari & Rubin, 1996), d'adolescents (Cole & Cilia, 1990; Händel et al., 2018; Oh et al., 2019; Prudhomme & Blaquière, 2006; Rentzsch et al., 2011; Udvari & Rubin, 1996) ou encore d'étudiants tout-venant (Solano, 1987).

Au niveau méthodologique, plusieurs dispositifs ont été proposés pour appréhender les perceptions des participants : des vidéos avec un jeu de rôle (Cole & Cilia, 1990), des vignettes décrivant différents types d'élèves HPI hypothétiques [18] (Händel et al., 2018; Oh et al., 2019; Rentzsch et al., 2011; Solano, 1987; Udvari & Rubin, 1996) et des échelles évaluant la perception de la différence au niveau des aptitudes intellectuelles et socio-émotionnelles (Prudhomme & Blaquière, 2006). Ces recherches ont principalement mis en évidence que les enfants et adolescents HPI sont perçus par leurs pairs tout-venant avant tout comme meilleurs sur le plan cognitif. Concernant les sphères sociale et émotionnelle, les résultats sont plus nuancés en fonction des contextes culturels et du genre des participants.

Les élèves HPI sont évalués plus positivement que les élèves tout-venant sur les résultats scolaires, les connaissances en mathématiques et en sciences, et ce d'autant plus lorsqu'ils sont étiquetés « HPI » (Cole & Cilia, 1990; Solano, 1987). Ils seraient perçus comme des individus intelligents (Oh et al., 2019), brillant sur le plan scolaire (Udvari & Rubin, 1996) et créatifs (Prudhomme & Blaquière, 2006).

Dans la plupart des recherches, les adolescents HPI sont évalués positivement par leurs pairs tout-venant dans le domaine des relations interpersonnelles : ils sont perçus comme sociables (Udvari & Rubin, 1996), comme meilleurs en termes de participation aux activités en classe, d'habileté à se faire des amis et à être leader en classe (Cole & Cilia, 1990). Même s'ils sont évalués positivement sur le plan social, les perceptions sur le plan intellectuel restent les plus positives (Oh et al., 2019).

Certaines recherches ne relèvent pas de différences sur les plans social et physique en fonction du genre de l'adolescent HPI (Cole & Cilia, 1990), mais des différences sur les

[18] Par exemple : un garçon doué en mathématiques, une fille douée en mathématiques, un garçon doué en langue, une fille douée en langue, un garçon doué en sport, une fille douée en sport (Händel et al., 2018).

aspects sociaux et intellectuels apparaissent dans d'autres (Händel et al., 2018; Rentzsch et al., 2011). Sur les aspects sociaux, les garçons HPI seraient vus comme faisant davantage preuve de *eagerness*[19] que les filles HPI (Händel et al., 2018). Sur les aspects intellectuels, un garçon qui fait des efforts serait évalué plus négativement qu'un garçon qui fait peu d'efforts, quelle que soit la manière dont il est décrit (tout-venant, réussissant scolairement ou « *nerd* »[20]). Pour les filles, la manière dont elles sont décrites a une influence sur la façon dont l'effort est évalué : l'effort est mieux perçu si elles sont décrites comme tout-venant que comme « *nerd* » (Rentzsch et al., 2011). Ces différences pourraient s'expliquer par les normes de genre : il est attendu des filles qu'elles soient « assidues et chaleureuses » et des garçons qu'ils soient « intelligents, indépendants et compétitifs » (Rentzsch et al., 2011, p. 161) ; ainsi en fournissant des efforts, les garçons enfreindraient les normes de genre et seraient donc évalués négativement, ce qui n'est pas le cas des filles. L'effort serait considéré par les adolescents comme une valeur « d'adulte » (Rentzsch et al., 2011), le fait que les adolescents qui réussissent scolairement partagent cette valeur pourrait entraîner une exclusion du groupe, dans lequel la recherche de conformité et la prise d'autonomie par rapport aux adultes sont mises en avant. Enfin, les garçons se sentiraient plus menacés que les filles par les élèves qui réussissent, ils évalueraient donc ces derniers de manière plus négative.

Avec un échantillon composé de 118 collégiens tout-venant français, Prudhomme et Blaquière (2006) ont montré que les représentations sociales du HPI concernant la sphère intellectuelle étaient plutôt solides, mais nuancées : une majorité des adolescents pense que les individus HPI sont différents ; cette différence étant positivement connotée. Ils seraient perçus comme ayant plus de connaissances, d'imagination, une meilleure analyse, une meilleure mémoire et un meilleur raisonnement. Le domaine scolaire est celui qui amène le plus de réponses contradictoires (les individus HPI peuvent être perçus comme meilleurs, parfois comme moins bons, ou comme n'étant pas différents de leurs pairs tout-venant). La majorité des adolescents pense tout de même que les individus HPI sont meilleurs pour transcrire leurs idées à l'écrit, rechercher des informations et raisonner de manière abstraite. Dans la sphère socio-émotionnelle, les représentations sont plus floues et contradictoires : les individus HPI auraient une moins bonne compréhension des émotions, ils feraient davantage confiance aux autres, mais seraient plus sujets à l'impuissance et au découragement.

En bref, les perceptions du HPI sont *riches*, *hétérogènes*, *complexes* et *ambivalentes*. Le « caractère ambivalent et bidimensionnel de la représentation du haut potentiel » (Courtinat & de Léonardis, 2006, p. 72) semble s'accentuer à l'adolescence : le HPI peut être perçu comme une caractéristique positive, synonyme de réussite et d'avance, mais elle peut aussi

[19] Empressement à être bien vu par les enseignants, à être le *chouchou*.

[20] Un « *nerd* » est une personne qui « est ambitieuse, intelligente, a de bonnes notes, étudie beaucoup, affiche son succès publiquement, est timide, a peu d'amis, ne porte pas de vêtements à la mode, n'est pas sportive et n'est pas physiquement attractive » (Rentzsch et al., 2011, p. 144).

être vécue de manière négative, comme un handicap social et affectif (Courtinat, 2008; Kunkel et al., 1995; Robinson, 1990; Villatte, 2010). Les perceptions positives du HPI peuvent découler de représentations sociales de l'intelligence comme attribut socialement valorisé et entrer en conflit avec des expériences parfois négatives comme la stigmatisation.

Prendre en compte les perceptions du HPI permet à la fois de comprendre comme les adolescents HPI peuvent être perçus par leurs pairs, mais aussi comment ils peuvent se construire à partir de celles-ci, puisque la construction identitaire se fait en partie au sein du groupe de pairs à l'adolescence (*cf.* chapitre 1). Appréhender uniquement les perceptions des adolescents HPI sans prendre en compte les représentations sociales du HPI et les perceptions du HPI de l'entourage (familial et amical) ne permet pas de saisir toute la complexité de ces perceptions. Les perceptions du HPI des parents pourraient exercer une influence sur leurs pratiques éducatives parentales ; les perceptions des pairs tout-venant pourraient infléchir la manière dont ils intègrent dans leurs groupes les adolescents HPI. Afin de prendre en compte ces éléments, nous souhaitons proposer la notion de rapport au HPI.

5. Intérêt de la notion de rapport au HPI

La notion de *rapport à* a d'abord été employée à propos du savoir (Charlot, 1997, 1999; Charlot et al., 1992) puis elle s'est étendue à d'autres formes dans le champ des sciences humaines et sociales (sociologie, sciences de l'éducation, psychologie, etc.). Le syntagme de *rapport au savoir* a été initialement proposé par Lacan (1966). La psychanalyse représente un ancrage important pour cette notion, car elle permet de « dépasser certains réductionnismes sociologiques en formalisant des processus inhérents au fonctionnement psychique, à l'œuvre dans la genèse des rapports au savoir et des modes d'expérience » (Capdevielle, 2020, p. 74) et donc de s'intéresser à la subjectivité, objet central de la notion de *rapport à*.

Depuis les années 1990, quatre équipes de recherche s'inscrivant dans des champs disciplinaires différents ont travaillé sur la modélisation de la notion du *rapport au savoir*. Elles se sont intéressées aux origines et aux caractéristiques du rapport au savoir (Capdevielle, 2020). À l'origine, Chevallard (1989), avec une approche anthropologique, a travaillé sur la structuration du rapport personnel et du rapport institutionnel à un objet : comme le savoir est symbolique, idéologique, social et historique, le rapport au savoir, évolutif, se construit entre un sujet et diverses institutions (politique, scientifique, etc.) (Favreau, 2013). Charlot, Bautier et Rochex (1992) se sont orientés sur l'appropriation du savoir par le sujet en lien avec la réussite scolaire dans une perspective anthropologique. Ils ont distingué sens accordé à l'école et sens accordé aux savoirs scolaires en soulignant « la déprise possible du sujet face à ces inscriptions sociales » (Chevallier-Rodrigues, 2016, p. 56), et donc en considérant que la réussite scolaire du sujet n'est pas uniquement déterminée par son origine sociale. Beillerot, Blanchard-Laville et Mosconi (1996) ont travaillé sur l'origine du désir de savoir avec une approche psychanalytique. La dimension inconsciente est prise en compte pour comprendre les processus psychiques à l'œuvre dans le rapport

au savoir, donc le désir de savoir est mis au premier plan devant la réalité cognitive et sociale (Favreau, 2013). Laterrasse et Brossais (2006), de Léonardis (2004), Prêteur, Capdevielle et Courtinat-Camps (Capdevielle, 2020; Capdevielle & Courtinat-Camps, 2019; Courtinat-Camps et al., 2011) défendent une approche psychologique du rapport au savoir, en prenant en compte les versants historique et social. Ils s'intéressent au rôle du processus de personnalisation (Malrieu, 1973) dans la construction du rapport au savoir (Favreau, 2013), et donc à la part active du sujet dans la signification de ses expériences inscrites dans une pluralité de milieux de vie.

Chevallard conçoit le *rapport au savoir* comme « le système plus ou moins intégré, plus ou moins riche, de toutes les manières dont [une personne] peut se relier à [un objet donné] » (2015, p. 155). Cette liaison concerne toutes les interactions de l'individu avec un objet (des connaissances, un discours, des émotions, des comportements, etc.), matériel ou immatériel, simple ou complexe (Chevallard, 2015). Cette notion permet d'interroger la dimension symbolique d'un objet (Laterrasse & Brossais, 2006) et non l'objet lui-même (Beillerot, 1989). Le *rapport au savoir* se définit avant tout par le sens et la valeur accordés à cet objet (Charlot et al., 1992).

Le sujet, dans un processus actif, donne du sens en s'appuyant sur une diversité de perceptions (Beillerot, 1989; Bouzignac et al., 2015; Morin & Forest, 2007). Dans l'approche psychologique, le sujet est considéré comme actif, il s'inscrit dans une pluralité de milieux qui nourrissent son rapport à l'objet : la famille, l'école, la culture, la période historique (Beillerot, 1989; Courtinat, 2008). Dans l'approche anthropologique, le rapport à un objet s'inscrit dans une institution qui impose une manière de penser l'objet. Le rapport personnel à un objet se crée et évolue avec l'entrée dans différentes institutions. Cette approche permet de prendre en compte le rôle des différents milieux de vie dans la construction du rapport à un objet, plus particulièrement les processus de conformité et le lien conflictuel entre le sujet et les institutions. S'intéresser au rapport d'un sujet à un objet suppose donc de considérer le sujet dans sa globalité et comme inscrit dans une diversité de milieux de vie nourrissant ses expériences et perceptions. La présence *d'autrui*, en tant qu'agent de transmission, semble forte dans la construction du rapport à un objet. La notion de *rapport à* est toujours considérée comme multidimensionnelle. Le *rapport à* est alors situé au carrefour du rapport à soi, du rapport à l'autre et du rapport au monde (Charlot, 1999).

Le rapport au savoir est une notion complexe qui peut être difficile à appréhender. Rochex « partage la prudence de Beillerot (1996) invitant à travailler avec cette notion en lui conservant sa valeur de "concept problème" plutôt que de la durcir en "concept solution" » (2004, p. 94). Des approches quantitatives avec des questionnaires (Budi et al., 2002; Capdevielle & Courtinat-Camps, 2019) et des approches qualitatives par entretien (Côté, 2013; Da Silva Correia, 2022) peuvent être employées pour appréhender le rapport à un objet tant qu'elles sont dirigées par une approche compréhensive (Capdevielle & Courtinat-Camps, 2019). Pour Charlot, Bautier et Rochex (1992), la collecte de données devrait privilégier le croisement des sources et des outils.

La notion de rapport au savoir a été étendue à d'autres objets comme le travail (Côté, 2013; Gaviria & Mélo, 2018; Le Blanc et al., 2021), le handicap (Tisseron, 2007) ou la musique (Da Silva Correia, 2022; Maizières, 2009), de par son intérêt théorique et empirique. Dans cette lignée et parce que le HPI une construction sociale (Courtinat, 2008) et un objet culturellement valorisé, il nous paraît pertinent de proposer la notion de *rapport au HPI*.

En nous appuyant sur l'approche psychologique du rapport au savoir et sur le processus de personnalisation proposé par Malrieu (1973), le rapport au HPI suppose de considérer :

- Les *versants symboliques et subjectifs* en tenant compte du rapport singulier que chaque sujet entretient avec le HPI.
- L'inscription du sujet dans *différents milieux de vie*, notamment scolaire, familial et amical, qui jouent un rôle dans la construction du rapport au HPI en fournissant différentes représentations du HPI (éventuellement divergentes et pouvant faire émerger des conflits ou des contradictions chez le sujet).
- Le sujet comme *actif*, puisqu'il donne du sens aux représentations traversant ses différents milieux pour se les approprier.
- Le caractère *évolutif* et dynamique du rapport au HPI. Nous supposons qu'il évoluerait au cours du développement, notamment à la suite de l'identification.

Ainsi, le rapport au HPI serait un processus dynamique et peut être défini comme *la relation de sens et de valeur que l'adolescent entretient avec l'étiquette de HPI, évoluant au cours du temps*.

Synthèse du chapitre 2

Ce chapitre a permis de rendre compte des conceptions du HPI présentes dans la littérature scientifique, des mythes qui l'entourent, des représentations sociales du HPI présentes dans la population générale, mais aussi des perceptions du HPI développées par l'entourage des individus HPI et par les individus HPI eux-mêmes.

Les conceptions scientifiques du HPI sont plurielles, évolutives et étroitement liées à celles de l'intelligence. Elles influencent la manière d'identifier, mais aussi de désigner ce phénomène. À ce jour, en France, le critère du QI est majoritairement adopté au niveau clinique et scientifique pour identifier le HPI, malgré les critiques dont il fait l'objet et l'apparition de nouvelles perspectives qui promeuvent une identification « multicritères ».

Chez les enfants, même si l'on observe parfois des difficultés à définir le HPI, les aspects intellectuels et cognitifs sont souvent mis en avant. Chez les adolescents persisterait une difficulté à différencier l'intelligence du HPI. Leurs perceptions sont multidimensionnelles et hétérogènes : si certains adolescents considèrent que le HPI est inné, une majorité déploie plutôt une conception liée à la performance (Guskin et al., 1986; Kerr et al., 1988; Manaster et al., 1994; Meadows & Neumann, 2017). Certains adolescents semblent accepter l'étiquette de HPI tandis que d'autres la refusent et expriment de l'inconfort à y être associé (Kunkel et al., 1995; Meadows & Neumann, 2017; Robinson, 1990). À l'âge adulte, l'hétérogénéité des perceptions du HPI persiste (Fahlman, 2004; Mudrak & Zabrodska, 2015; Perrone et al., 2007), concernant notamment le débat sur le caractère inné ou non du HPI et la distinction avec l'intelligence. Ces perceptions sont plutôt centrées sur les sphères intellectuelle et cognitive. Ainsi, la sphère sociale occuperait une place très importante à l'adolescence, mais peu durant l'enfance et à l'âge adulte.

Les perceptions du HPI des parents évolueraient dans le temps et seraient influencées par leur système de valeurs, leur rôle en tant que parent, leur engagement dans le système scolaire, leur milieu d'origine, et par la compréhension de leur propre HPI le cas échéant (Solow, 2001).

Étudier les perceptions du HPI ne permet pas d'appréhender le sens et la valeur attribués à cette étiquette. Nous proposons ainsi d'explorer le *rapport au HPI* pour tenir compte de son caractère dynamique, subjectif et évolutif, tout en considérant le sujet comme acteur et inscrit dans différents milieux porteurs de différentes perceptions du HPI pouvant entrer en conflit.

Chapitre 3 : Les relations aux pairs des enfants et adolescents HPI

L'objectif de ce chapitre est d'explorer la littérature relative à la socialisation des enfants et adolescents HPI et en particulier les travaux qui ont abordé les relations aux pairs. Nous proposons un état des lieux des recherches sur les relations fraternelles et amicales des enfants et adolescents HPI, en commençant par appréhender les effets de l'étiquette du HPI sur le sujet identifié et sur son entourage.

1. Les effets d'étiquetage sur les sphères identitaire et sociale

Après avoir défini ce que nous entendons par étiquetage, nous cherchons à comprendre ses effets sur les perceptions de soi, sur la sphère sociale des individus HPI et sur leur entourage.

1.1. Le processus d'étiquetage

L'identification du HPI peut entraîner un processus d'étiquetage pouvant retentir sur les sphères sociale et identitaire de l'individu concerné. Ce processus d'étiquetage (*labeling theory*) a été conceptualisé à l'origine par des sociologues dans le cadre de travaux sur la déviance (Bernburg, 2019). De manière générale, une étiquette peut modifier les perceptions de soi ainsi que la manière dont les autres perçoivent l'individu étiqueté et donc les interactions, les attitudes et les attentes à son égard. Ce processus est commun dans la mesure où il peut s'appliquer au genre, à l'âge, à l'apparence, à la profession ou encore à l'affiliation politique (Fisher, 1980).

Un pan de la recherche s'est donc intéressé aux effets contrastés de l'étiquette de HPI, à ses conséquences aux niveaux scolaire, émotionnel et social afin de comprendre si elle constitue un frein ou un levier au développement de l'individu. L'identification pourrait avoir des effets positifs (stimuler la réussite, améliorer l'image de soi, etc.), mais aussi négatifs lorsque le sujet n'est pas en accord avec ceux qui l'ont étiqueté ou « quand l'étiquette devient un fait plutôt qu'une description d'une certaine caractéristique »[21] (Fisher, 1980, p. 49). Mais elle aurait aussi des conséquences sur les perceptions de soi et l'ajustement personnel des élèves. En prenant appui sur la théorie de la stigmatisation de Goffman (1963 dans Cross et al., 1993), il peut être considéré que la perception qu'a un élève doué d'être étiqueté serait le reflet de sa cognition sociale, c'est-à-dire de la manière dont il se voit, mais aussi comment il pense être perçu par les autres. Cet étiquetage est particulièrement intéressant dans le cadre du HPI, car, sans nier les effets propres à des capacités intellectuelles hors normes, il permet d'aborder les conduites de la personne étiquetée et de son entourage, en lien avec les conceptions qui entourent cette étiquette. En fonction des caractéristiques associées au HPI et de leur valence, l'individu HPI et son entourage pourraient avoir certaines attentes

[21] Traduction libre de l'anglais : « *when the label becomes the fact, rather than a description of certain characteristics* ».

(par exemple associer le HPI à de bons résultats scolaires pourrait engendrer des attentes élevées sur le plan scolaire). Ces processus de désignation sociale pourraient amener l'entourage des enfants et adolescents HPI à se comporter ou à les percevoir d'une certaine façon, ce qui peut modifier leurs perceptions d'eux-mêmes et entraîner la mise en place de stratégies spécifiques. Nous étudions donc ces effets dans la suite du chapitre.

1.2. Les effets sur les perceptions de soi

Pour comprendre les effets de l'étiquetage sur les perceptions de soi, nous nous appuyons sur des études qui ont cherché à comprendre si les adolescents HPI se considéraient comme HPI, comment ils se percevaient en tant qu'individu HPI, notamment par rapport aux autres (se sentent-ils différents ?). Nous cherchons également à comprendre comment l'étiquette peut influencer les perceptions de soi.

Des recherches portant sur les perceptions de soi et la construction identitaire des enfants et adolescents HPI ont montré que peu d'adolescents se considèrent comme HPI (Kunkel et al., 1995; Meadows & Neumann, 2017; Robinson, 1990) : si certains acceptent d'endosser cette étiquette, d'autres semblent plutôt la rejeter ou en ressentir de l'inconfort. Cela pourrait s'expliquer par le mode de recrutement des adolescents sélectionnés lors de leur participation à un programme d'été (Kunkel et al., 1995; Robinson, 1990) et qui n'avaient pas nécessairement conscience de leur HPI auparavant.

Globalement, les adolescents HPI pensent que l'étiquette de HPI a un effet plutôt positif sur eux et négatif sur les autres (Guskin et al., 1986; Kerr et al., 1988; Kunkel et al., 1995), mais qu'il s'agit d'une « bonne expérience » (Manaster et al., 1994). Autrement dit, les perceptions de soi en tant qu'individu HPI seraient plutôt positives, mais seraient négatives du point de vue d'autrui. Le HPI représenterait un avantage dans la *sphère personnelle,* car il permettrait de se développer plus harmonieusement et d'avoir une meilleure estime de soi (Kerr et al., 1988). Concernant la *sphère scolaire*, les adolescents HPI affirment avoir davantage d'opportunités pour intégrer des classes avancées, avoir de meilleurs enseignants, de meilleures notes et accès à des bourses d'étude (Berlin, 2009; Kerr et al., 1988; Manaster et al., 1994), du fait de leurs facilités et de leur rapidité dans la compréhension, l'apprentissage, la pensée logique et la mémoire (Klimecká, 2022). Ils peuvent néanmoins percevoir plus d'attentes à leur égard de la part de leurs parents et enseignants (Berlin, 2009). Dans la *sphère sociale,* les adolescents notent une reconnaissance sociale, du respect et de l'écoute en raison du fait qu'ils peuvent contribuer à la société (Kerr et al., 1988; Kunkel et al., 1995; Manaster et al., 1994).

Les programmes d'été auxquels ils participent avec d'autres adolescents HPI, leur permettraient de se faire des amis avec lesquels ils partagent des centres d'intérêt communs (Berlin, 2009). Dans cette étude, cet avantage social est nommé juste après les avantages scolaires par les adolescents HPI, les programmes constituent une réelle opportunité selon eux pour interagir avec des pairs partageant leur étiquette, particulièrement chez ceux ayant

un THPI[22], pour qui les interactions avec des pairs tout-venant sont moins évidentes puisqu'ils sont d'autant plus éloignés de la norme : ils pourraient davantage percevoir l'influence de l'étiquette sur les aspects sociaux que les adolescents avec un HPI modéré (Berlin, 2009).

Mais plus les adolescents HPI avancent en âge, plus ils percevraient le HPI de façon négative sur le plan social (Feldhusen & Dai, 1997; Manaster et al., 1994; Manor-Bullock et al., 1995), et plus ils éprouveraient un sentiment de différence. Si seulement 37% des enfants HPI éprouvent un sentiment de différence dans l'étude de Janos et al. (1985), dans celle de Manor-Bullock et al. (1995), 65% des lycéens HPI l'expérimentent. Au début de l'adolescence, ils pourraient également être nombreux : la moitié de 11 garçons HPI âgés de 10 à 14 ans éprouveraient ce sentiment (King et al., 2019), mais ce résultat est à prendre avec du recul puisque issu d'une étude qualitative avec un petit échantillon. Il est également davantage évoqué par des collégiens HPI de 3e que des collégiens HPI de 6e (Courtinat, 2008). Selon Janos et al. (1985), 50% des enfants interrogés dans leur recherche décrivent cette différence en termes positifs (être plus grand, plus fort, plus intelligent, mieux dessiner et lire, etc.), 5% en termes négatifs (« je me sens trop intelligent pour qu'ils m'aiment », « être dans une classe différente fait que je ne suis pas à ma place près d'eux ») et 45% donnent des raisons neutres, mais qui seraient plus le reflet d'une incompréhension (« je ne peux pas l'expliquer, je ne sais pas, j'agis différemment, etc. ») ; ces enfants se sentent moins populaires et déclarent qu'il est plus difficile de se faire des amis quand on est intelligent. La différence peut donc être vécue de manière positive (célébration de la différence) ou négative (inconfort, énervement) (King et al., 2019).

L'entourage, et plus particulièrement les parents et les enseignants, peut développer de nouvelles attentes concernant les performances de l'enfant ou de l'adolescent HPI. Certains peuvent aussi avoir l'impression que leurs camarades, amis et enseignants les perçoivent comme différents (Cross et al., 1993). Si certains adolescents se sentent comme les autres et indiquent être en quête de cette conformité (Kunkel et al., 1995), un sentiment de différence peut apparaître chez certains enfants et adolescents HPI (L. J. Coleman & Cross, 2014), parce qu'une nouvelle étiquette leur est assignée ou parce que l'environnement évolue : l'identification peut conduire à un saut de classe et donc à l'intégration dans un nouveau groupe de pairs d'âges différents. Ce sentiment de différence prendrait son origine dans la comparaison avec des pairs tout-venant, ils nieraient parfois leurs différences, mais pourraient aussi se définir en fonction d'elles (Meadows & Neumann, 2017).

Le sentiment de différence pourrait également prendre son origine dans le contexte scolaire. L'effet « gros poisson dans un petit étang » (*Big-Fish-Little-Pond Effect* , BFLPE) a été proposé par Marsh et Parker (Marsh, 1984a, 1984b, 1987; Marsh & Parker, 1984) pour décrire la variation des perceptions de soi au niveau académique en fonction du niveau socio-

[22] Très Haut Potentiel Intellectuel, avec un QI supérieur à 145 (voir 150 dans certaines études) sur les échelles de Wechsler.

économique de l'école (et donc du niveau scolaire de la classe), mais aussi en fonction du niveau général dans le pays (Marsh et al., 2018). Ils ont observé que pour des élèves de même niveau scolaire, ceux qui sont entourés d'élèves plus doués qu'eux ont une perception de leurs habiletés scolaires moins élevée que les élèves qui sont entourés d'élèves moins doués qu'eux. Ils expliquent ce phénomène par la comparaison sociale : l'enfant compare ses performances à son groupe de référence (les pairs qui l'entourent, c'est-à-dire ses camarades de classe) et construit son concept de soi sur cette comparaison (Marsh & Parker, 1984). Ainsi, les élèves HPI scolarisés dans une classe homogène[23] ou inscrits dans un programme spécifique auraient une estime de soi académique plus basse que les élèves HPI scolarisés dans des classes hétérogènes[24], où la comparaison est plus avantageuse pour eux (Zeidner & Schleyer, 1999).

Les notions *d'asynchronie* et de *dyssynchronie* ont été proposées afin de rendre compte de certains décalages éprouvés par des individus HPI et d'expliquer certaines des difficultés rencontrées. Pour Terrassier (2005), la dyssynchronie rend compte de deux types de décalage : l'un, interne (entre l'intelligence et la psychomotricité, ou l'affectivité) et l'autre, social (quand les réponses de l'entourage (parents, camarades, école) ne sont pas adaptées à l'enfant). Silverman (2002) privilégie le terme d'asynchronie à celui de « dyssynchronie », en raison de la tonalité plus « pathologisante » associée à ce dernier. Pour elle, il existerait aussi un décalage entre les sphères de développement intellectuel et psychomoteur, susceptible d'entraîner des problèmes d'ajustement socio-émotionnel. Elle défend également une vision plus positive de ces décalages, l'association haute intelligence/grande sensibilité pouvant générer un potentiel cognitif et émotionnel. Ces décalages seraient présents chez tous les enfants HPI, mais ils ne s'accompagneraient pas tous de difficultés psychologiques (Liratni & Pry, 2011). Ils seraient présents à divers degrés, mais n'auraient pas le même retentissement sur chaque individu (Brasseur, 2021). Ils pourraient aussi créer une tension interne et être mal vécus par certains enfants et adolescents HPI (Fornia & Frame, 2001; May, 1994). Avec des asynchronies sociales, les expériences seraient qualitativement différentes (Wiley, 2021) puisque les enfants et adolescents seraient dans un parcours développemental différent de leurs pairs (Rinn & Majority, 2018), ce qui amènerait des difficultés à initier une relation avec eux (Rinn, 2018). Ces notions d'asynchronie et de dyssynchronie, issues de la clinique, n'ont pas été étudiées de manière systématique en tant que concept (Silverman, 2002), mais apportent des éléments dans la compréhension à propos du sentiment de différence éprouvé par certains.

Le sentiment de différence pourrait être ainsi renforcé par l'étiquette de HPI : une recherche conduite en France (Guignard et al., 2021) s'est intéressée au sentiment d'intégration (dans leur famille, avec leurs pairs et au sein de leur communauté) de 492 enfants adolescents scolarisés en classes de 6e et de 2de. Trois sous-échantillons ont été identifiés en fonction de

[23] Composée uniquement d'élèves HPI.

[24] Composée d'élèves HPI et tout-venant.

trois caractéristiques associées au HPI : les élèves précédemment identifiés HPI (n = 66), les élèves ayant obtenu un score dans les 10% supérieurs à un test d'intelligence générale (n = 49) et ceux ayant sauté une classe (n = 57). Les résultats montrent que les adolescents HPI obtiennent des scores plus bas concernant l'intégration avec les pairs que les adolescents tout-venant, mais en prenant en compte les trois caractéristiques associées au HPI, seuls les adolescents avec l'étiquette de HPI diffèrent des adolescents tout-venant. Dans le même sens, une recherche française a comparé trois groupes (Aubry et al., 2022) : des adolescents tout-venant, des adolescents étiquetés HPI et des adolescents HPI non étiquetés (identifiés grâce aux matrices de Raven et al., 1998). Les résultats montrent que les adolescents étiquetés HPI auraient une estime de soi globale et sociale plus défavorable que des adolescents tout-venant, tandis que cette différence n'est pas repérable entre les adolescents HPI non étiquetés et tout-venant. Le processus d'étiquetage aurait donc plus d'incidences sur la socialisation et sur les perceptions de soi que le fait d'avoir des capacités intellectuelles supérieures à la norme (Coleman et al., 2015; Guignard et al., 2021; Neihart & Yeo, 2018; Rimm, 2002; Wiley, 2021).

Ainsi, tous les sujets HPI ne s'identifient pas nécessairement à l'étiquette de HPI. Du point de vue des enfants et adolescents HPI, être HPI peut être perçu comme un avantage dans les sphères personnelles, scolaires et sociales, même si cette dernière serait davantage perçue comme un inconvénient durant l'adolescence. Les perceptions de soi pourraient être influencées par le contexte scolaire (en fonction du niveau académique de l'école). Enfin, le processus d'étiquetage pourrait entraîner un sentiment de différence avec des effets sur la socialisation, que nous explorons désormais.

1.3. Les effets de l'étiquetage sur la sphère sociale

Le sentiment de différence pourrait induire de l'inconfort, les enfants et les adolescents HPI chercheraient donc à mettre en place de nouveaux comportements. Les travaux sur le paradigme de la stigmatisation et sur les stratégies de *coping social* se sont intéressés aux comportements et attitudes mis en place face à l'étiquetage.

1.3.1. Le paradigme de la stigmatisation de la douance

Le paradigme de la stigmatisation de la douance *(stigma of giftedness paradigm,* SGP) proposé par Coleman (1985) et Coleman et Cross (1988) part du postulat que l'étiquette de HPI, qui est une caractéristique qui « s'écarte de la norme » (Coleman et al., 2015), serait stigmatisante et pourrait engendrer des réactions négatives chez les autres. Ces derniers pourraient en effet identifier l'individu HPI comme un membre « atypique ou pas-comme-nous » (Coleman et al., 2015), et modifieraient leurs interactions avec lui. Les individus HPI, face à ces expériences quotidiennes, contrôleraient donc les informations qu'ils transmettent (Coleman et al., 2021). Le SGP repose sur trois principes : 1) les enfants et adolescents HPI souhaitent des relations sociales « normales » ; 2) ils pensent que les autres les traitent différemment quand ils prennent connaissance de leur étiquette de HPI ; 3) ils manipulent alors les informations qu'ils donnent aux autres ((L. J. Coleman, 1985). Cross et al. (2014)

détaillent trois catégories de stratégies utilisées par les jeunes HPI pour gérer les informations que les autres possèdent sur eux afin d'éviter cette stigmatisation : la *mise en visibilité* (les élèves peuvent dire la vérité, se défiler, dissimuler ou mentir en fonction des situations ; le plus souvent, ils pacifient leur réponse, en minimisant leur expertise tout en disant la vérité), la *désidentification* (se faire voir en compagnie de pairs non HPI, poser des questions « idiotes », utiliser l'humour, faire des activités extrascolaires dans un domaine qui n'est pas maîtrisé, dire qu'un test était vraiment difficile, se moquer des autres enfants HPI) et le *camouflage* (ne pas admettre qu'un examen était facile, ne pas parler de ses réussites, éviter de répondre à des questions sur des sujets moraux ou éthiques, poser des questions dont les réponses sont connues, ne pas se porter volontaire pour répondre à des questions, ne pas dire son âge en cas d'accélération scolaire).

1.3.2. Les stratégies « coping social »

Swiatek (1995) a analysé l'utilisation de stratégies de *coping social*[25] par les adolescents HPI. Ces stratégies, spécifiquement employées par les enfants et adolescents HPI, seraient liées aux perceptions des conséquences sociales de l'étiquetage. Intervenant dans des situations sociales stressantes, elles consisteraient en une réponse cognitive ou comportementale avec pour but l'adaptation. Sept stratégies d'adaptation ont été répertoriées (Swiatek, 1995, 2001; Swiatek & Cross, 2007; Swiatek & Dorr, 1998) : *dénier son HPI* (se convaincre de ne pas être HPI, croire que les succès vécus sont dus à la chance), *mettre l'accent sur la conformité* (tenter d'agir comme les autres élèves), *diminuer ou dénier l'importance de la popularité* (se convaincre qu'être HPI ne dérange pas la popularité, ne pas s'inquiéter de ce que les autres pensent d'eux), *s'engager dans un haut niveau d'activités* (s'investir dans des activités en dehors des cours, être occupé la plupart du temps), *dénier l'impact du HPI sur l'acceptation sociale* (penser ne pas être aimé par les autres à cause du HPI), *aider les autres* (utiliser ses connaissances pour aider les autres élèves, pour leurs devoirs, ce qui peut apporter un accomplissement social et détourner l'attention des performances académiques) et *utiliser l'humour* (faire rire les autres, raconter beaucoup de farces, faire le « clown »).

La moitié des adolescents HPI emploierait des stratégies de coping (Cross et al., 1993) et ce, de façon plus importante que leurs pairs tout-venant (Tourreix, 2022). Ces stratégies de coping social peuvent varier en fonction de l'âge, du genre, du type de scolarisation, du type et du niveau de HPI. Les enfants HPI accorderaient plus d'importance à la popularité, et ce, d'autant plus s'ils ont un THPI puisqu'ils seraient plus enclins aux difficultés sociales (Swiatek, 2002). Les enfants HPI privilégieraient des stratégies rapides et efficaces pour résoudre des problèmes et auraient plus tendance à choisir des stratégies orientées vers l'action que les enfants tout-venant (Preuss & Dubow, 2004). Les adolescents les plus « doués » seraient les plus enclins à dénier leur douance et seraient ceux qui éprouveraient le plus souvent des difficultés dans les relations sociales (Swiatek, 1995). Des stratégies

[25] Peut être traduit par « stratégies d'adaptation, d'ajustement ». Renvoie à l'idée de « faire-face » (Sordes-Ader et al., 1997).

visant à cacher le HPI sont également mises en avant dans un échantillon d'adolescents HPI français (Tourreix, 2022). Les lycéens HPI les plus jeunes aideraient moins les autres que les lycéens HPI plus âgés, ces derniers auraient plus confiance en eux et auraient plus d'opportunités d'aider les autres en raison de leur expérience académique plus longue (Swiatek, 2001). Les adolescents HPI de 12-14 ans auraient plus tendance à nier l'impact du HPI sur l'acceptation par les pairs et à se conformer aux autres que des adolescents HPI de 15-17 ans (Plourde, 2015). Les garçons HPI utiliseraient davantage l'humour comme stratégie (Swiatek, 2001; Swiatek & Cross, 2007), mais les filles HPI feraient plus d'activités extrascolaires, auraient plus tendance à nier leur HPI (Plourde, 2015; Swiatek, 2001; Swiatek & Cross, 2007) et aideraient davantage les autres (Foust et al., 2006). Certaines adolescentes HPI essaieraient de cacher leur HPI et éviteraient de s'identifier à leurs pairs HPI (Phelps et al., 2020). De 10 à 12 ans, les garçons HPI emploieraient peu de stratégies : ils pourraient en avoir découvert quelques-unes qui fonctionnent et n'utiliser que celles-là (Preuss & Dubow, 2004). Une étude souligne que les stratégies utilisées par les adolescents HPI participant à un programme destiné aux élèves HPI (proposé par une institution éducative financée par l'État) varieraient au cours de l'année scolaire (Cross & Swiatek, 2009). Après un an, les adolescents HPI privilégieraient de nouvelles stratégies : le déni du HPI et l'engagement dans un moins haut niveau d'interaction sociale.

Après avoir étudié les effets de l'étiquetage sur la sphère sociale des enfants et adolescents HPI, nous nous intéressons désormais aux effets de l'étiquetage sur l'entourage.

1.4. Les effets induits par l'étiquetage sur l'entourage

Le regard des autres influencerait « les interactions sociales, et *in fine* [le] comportement [des enfants et adolescents HPI] » (Tourreix, 2022, p. 84). L'étiquetage pourrait dans ce cadre conduire à un traitement et des interactions différenciés de la part des pairs, des parents et des enseignants (Coleman et al., 2015; Freeman, 2006), qui, influencés par les représentations sociales du HPI, pourraient développer certaines attentes au sujet des comportements des individus HPI. Nous analysons ici certains effets sur l'entourage des enfants et des adolescents HPI : l'effet de halo et les prophéties auto-réalisatrices.

1.4.1. L'effet de halo

L'étiquette du HPI pourrait fonctionner comme un *effet de halo* (Asch, 1946). Dans la mesure où les individus se basent généralement sur quelques caractéristiques centrales pour former une impression globale de la personne, l'individu HPI ne serait alors perçu qu'au prisme de cette étiquette, tous ses comportements devenant indissociables de celle-ci. Les perceptions seraient positives ou négatives (Gates, 2010), mais reposeraient le plus souvent sur l'attribution de certaines représentations sociales du HPI à tous les individus HPI, sans prendre en compte le caractère hétérogène de ce groupe (Tourreix, 2022) et la variabilité interindividuelle qui le caractérise.

Cet effet pourrait influencer la scolarité des enfants HPI. Dans le sens commun, les élèves HPI, du fait de leurs hautes habiletés, seraient perçus comme ne rencontrant jamais de

difficultés et ne nécessitant pas d'aménagements scolaires (Matthews et al., 2014), ou au contraire, comme étant tous en situation d'échec scolaire (Cuche, 2023). La littérature scientifique a permis de montrer que la réalité était bien plus complexe. Le HPI est souvent associé à une meilleure réussite scolaire, mais ce n'est pas toujours le cas, les élèves HPI peuvent s'ennuyer si des interventions éducatives appropriées ne sont pas mises en place (Pereira-Fradin & Jouffray, 2006).

L'effet de halo peut aussi conduire à considérer qu'un individu HPI qui a de hautes habiletés dans un domaine sera « bon » partout. Cet effet serait plus à l'œuvre chez les enseignants que chez les parents d'enfants HPI (Winner, 2000) qui seraient plus informés pour répondre de façon adaptée aux besoins de leur enfant (Matthews et al., 2014). Étudier l'effet de halo auprès des parents d'enfants HPI ne serait donc pas le concept le plus approprié pour appréhender leurs perceptions de l'étiquette du HPI (Matthews et al., 2014).

1.4.2. Les prophéties auto-réalisatrices

Les conceptions de l'entourage des enfants et adolescents HPI (s'attendre à des difficultés émotionnelles et sociales, penser qu'ils ont des facilités scolaires dans toutes les matières, etc.) pourraient influencer leurs attentes et leurs comportements à l'égard de ces derniers (Baudson & Preckel, 2016; Bergold et al., 2021; Tourreix, 2022). Les enfants et les adolescents HPI se conformeraient alors à ces attentes et pourraient se retrouver figés dans certaines croyances (Fourez, 2021).

Quand un individu a des attentes à l'égard du comportement d'un autre individu, ces attentes peuvent se transformer en prophétie auto-réalisatrice (Rosenthal & Jacobson, 1968) : « nos *a priori* sur l'autre peuvent nous amener à adopter des comportements qui amèneront l'autre à réagir de façon à confirmer ces *a priori*, des conduites qui vérifient l'hypothèse » (Fourez, 2021, p. 466).

L'effet Pygmalion a initialement été étudié auprès d'enseignants, dont les attentes exerceraient une influence sur les performances de leurs élèves. Les attentes implicites de l'enseignant peuvent l'amener à adopter certains comportements qui pourraient influencer les perceptions de l'élève, et plus particulièrement le niveau de performance qu'il pense être capable d'atteindre (Matthews et al., 2014). Les conceptions du HPI des enseignants auraient une influence sur leurs perceptions et leurs comportements à l'égard de leurs élèves HPI (Baudson & Preckel, 2016) : ils les verraient comme intelligents et motivés sur le plan scolaire, mais ayant moins de comportements positifs dans les interactions et moins bien adaptés (en termes de comportement général de violation des règles) sur le plan social.

Cet effet « auto-réalisateur » a également été observé par Freeman (2014) dans la sphère émotionnelle. Elle a réalisé une étude longitudinale sur 35 ans auprès de 70 enfants identifiés par leurs parents comme HPI. Initialement âgés de 5 à 14 ans, ces enfants ont été appariés à un premier enfant de leur classe en termes de genre, d'âge, de QI (grâce aux matrices de Raven) et de milieu socio-économique, ainsi qu'à un second enfant de leur classe correspondant en âge et en genre. En réalisant des entretiens avec les enfants, leurs parents

et leurs enseignants, elle a montré que les enfants étiquetés HPI étaient traités différemment des enfants non étiquetés par leurs parents et enseignants. Ce traitement différencié est notamment visible dans la sphère émotionnelle : pour Freeman, le stéréotype de l'enfant HPI ayant des problèmes émotionnels aurait trois effets problématiques : 1) les parents et enseignants s'attendraient à plus de difficultés émotionnelles, les enfants HPI chercheraient à répondre à ces attentes pour leur plaire ; 2) les parents et enseignants chercheraient à repérer ces difficultés émotionnelles chez les enfants étiquetés, mais pas chez les enfants non étiquetés ; 3) les difficultés émotionnelles feraient souvent partie des listes supposément objectives pour identifier un HPI. Ces stéréotypes seraient à l'origine des réelles différences qu'elle a pu constater, puisque les enfants étiquetés HPI étaient plus souvent qualifiés de sans amis, « difficiles » et anxieux.

Finalement, il faudrait un certain temps pour que l'acceptation et l'intégration de l'étiquette HPI opèrent à la suite de l'identification. La mise en acte se ferait en deux temps : tout d'abord suite à l'identification qui pose les premiers mots, puis en fonction « du réseau de relations, des normes scolaires et des conventions sociales » (Zaffran, 2020, p. 81). L'étiquetage a donc des effets « combinés » à plusieurs niveaux : chez l'enfant ou l'adolescent HPI (perceptions de soi), dans son entourage (attentes et comportements), puis chez cet enfant ou cet adolescent en réaction aux attentes et comportements de l'entourage. La façon dont se perçoivent et se comportent les individus HPI serait étroitement liée à leurs milieux de socialisation : la source serait finalement plus « sociale que psychologique puisqu'elle provient du décalage entre ce que la personne diagnostiquée pense être et sa désignation sociale à l'école » (Zaffran, 2020, p. 82). Les adolescents déclarent qu'ils sont victimes de nombreuses idées préconçues, de jalousies, de ressentiments, mais aussi d'isolement, d'aliénation et d'attentes de la part des autres (Manaster et al., 1994). Certains adolescents expriment qu'ils perçoivent leur exclusion comme une conséquence directe liée à leur HPI (Klimecká, 2022). Ainsi, les effets de l'étiquetage sur les sphères sociales et identitaires seraient liés.

Nous nous penchons dans la suite du chapitre sur l'univers familial des enfants et adolescents HPI pour appréhender la manière dont l'étiquette HPI agit sur cet environnement et sur les relations qui s'y jouent.

2. L'univers familial des enfants et adolescents HPI

Le HPI peut-il influencer les expériences de chaque membre au sein de la famille, les relations intrafamiliales et fraternelles ?

2.1. Les préoccupations et pratiques éducatives parentales

Les expériences des parents qui ont des enfants HPI ont été peu étudiées (Brault-Labbé et al., 2021; Renati et al., 2017). Les recherches se sont principalement penchées sur l'influence des parents (sur la réussite scolaire par exemple), sur leurs perceptions du HPI et des habiletés de leur enfant ou sur leur satisfaction au sujet des programmes spécifiques destinés aux enfants HPI (Colangelo, 1988; Jolly & Matthews, 2012; Page, 1983). Les premières

études sur l'environnement familial des enfants et des adolescents HPI cherchaient à répondre à une demande des parents qui se retrouvaient démunis suite à l'identification de leur enfant, ne sachant pas quelles pratiques éducatives adopter (Feldman & Piirto, 2002; Meckstroth, 1992). Le développement intellectuel et psychosocial de ces enfants pourrait présenter des particularités que les parents devraient gérer en plus des défis rencontrés habituellement par tous les parents (Garn et al., 2012; Keirouz, 1990; Morawska & Sanders, 2008; Renati et al., 2017). Les inquiétudes parentales pourraient résulter de certains mythes entourant le HPI véhiculés par les médias, entraînant parfois un sentiment de ne pas être bien préparés pour élever un enfant HPI (Colangelo & Dettmann, 1983; May, 2000). Ces mythes, présents notamment dans un contexte francophone (Fourez, 2021), peuvent engendrer de l'angoisse chez les parents qui considèrent alors que le HPI serait un « facteur de risque » pour la scolarité et le bien-être de leur enfant (Liratni, 2021). Ces questions sont donc étroitement liées à la conception du HPI des parents, influençant leur manière de répondre et de réagir suite à l'identification (Alsop, 1997; Jolly & Matthews, 2012), tant sur les plans éducatifs qu'affectifs (Jolly, 2018). Cette réponse dépend donc du contexte dans lequel se trouvent les parents, des représentations sociales véhiculées dans celui-ci, du discours des médias, de l'école et des institutions.

Renati et al. (2017) ont identifié trois sources de stress dans le discours des parents (l'enfant HPI, la famille et la sphère sociale plus large), relevées également dans d'autres études :

Concernant leur *enfant HPI*, les parents relèvent des comportements d'opposition, des difficultés à accepter les règles, une hyperactivité et des difficultés socio-émotionnelles (Hertzog & Bennett, 2004; Morawska & Sanders, 2009a, 2008, 2009b; Pilarinos & Solomon, 2017).

Sur le plan *familial*, certains parents expriment un manque d'alliance parentale (les deux parents n'ont pas les mêmes stratégies éducatives ou la même conception du HPI), des difficultés pour aider leur enfant, une altération des rôles au sein de la famille, du comportement à adopter vis-à-vis de leur enfant (doivent-ils le considérer comme un enfant ou comme un adulte ?), des difficultés pour organiser la vie familiale, pour gérer les relations fraternelles et avec la famille élargie (Keirouz, 1990; Morawska & Sanders, 2009a). Les besoins particuliers des enfants HPI pourraient créer des tensions intrafamiliales quand il y a plusieurs enfants dans la mesure où l'attention et le temps des parents sont focalisés sur un enfant en particulier (de Becker, 2020; May, 2000).

Sur le *plan social*, outre la perception d'un manque de soutien de la part des amis et des institutions ou un sentiment de solitude, l'alliance famille/école semble parfois poser problème : d'où l'expression d'une incompréhension face à la carence de services adaptés aux élèves HPI, d'un manque de communication avec l'école, l'impression de ne pas avoir assez de contrôle sur la scolarité de leur enfant ou encore le manque de réponses aux besoins des enfants HPI par les enseignants (Alsop, 1997; Boisclair-Châteauvert, 2023; Garn et al., 2010; Hertzog & Bennett, 2004). Les parents rapportent éprouver des difficultés

pour mobiliser leur enfant dans le domaine scolaire et pour transmettre l'effort d'apprendre (Garn et al., 2010, 2012). Les problèmes rencontrés dans la sphère scolaire peuvent engendrer chez les parents des affects négatifs (colère, épuisement, déception, découragement, impuissance, inquiétude) ; leur rôle parental se trouverait « alourdi » (accompagnement des devoirs, charge éducative amplifiée, détérioration de la relation parent-enfant) (Brault-Labbé et al., 2021).

Une recherche française conduite auprès de 53 mères d'un enfant HPI s'est intéressée au stress, au contrôle parental et au soutien social perçus ainsi qu'aux stratégies de coping mises en place par ces mères (Galiano et al., 2020). Les résultats montrent qu'élever un enfant HPI peut être une expérience stressante, avec des répercussions sur les relations professionnelles, sociales et familiales (sentiment de solitude, d'incompréhension conduisant à une altération de la qualité de vie). Néanmoins, les mères décrivent cette expérience comme un « défi », plutôt que comme une « menace » ou une « perte » (en lien avec des inquiétudes sur les stratégies et activités bénéfiques à proposer à leur enfant) : elle serait enrichissante, stimulante et instructive. Les chercheuses font l'hypothèse que cette vision positive irait de pair avec un sentiment de contrôle, les mères pensant jouer un rôle actif dans le développement de leur enfant. Les mères utiliseraient des stratégies de coping social comme la recherche de soutien social (*via* des groupes de parole notamment) pour partager du soutien et des conseils.

Dans la mesure où ces inquiétudes concernent les pratiques éducatives à mettre en place, d'autres recherches se sont intéressées à celles des parents d'enfants HPI et aux éventuelles différences avec celles de parents d'enfants tout-venant. De leur point de vue, les parents seraient plus autoritaires avec un enfant tout-venant et plus souples quand ils ont plusieurs enfants HPI, leur laissant plus de liberté tout en offrant un cadre bien défini et des normes claires (Pilarinos & Solomon, 2017; Weissler & Landau, 1993). Du point de vue des adolescents, des résultats différents sont observables en fonction du contexte socioculturel. Les adolescents HPI américains apprécieraient les décisions de leurs parents, se sentiraient écoutés et les trouveraient investis dans leur scolarité (Strom et al., 1995) ; ces adolescents penseraient que leurs parents adoptent un style *authoritative* (avec des demandes claires, des discussions pour participer à la planification, dans les décisions et les règles de la famille) ; les adolescents tout-venant rapporteraient plus souvent un style *authoritarian* (contrôlant, avec des punitions et qui limite la contribution de l'enfant au sein de la famille) (Rudasill et al., 2013). Les adolescents HPI israéliens rapportent également davantage le style *authoritative* tandis que les enfants tout-venant rapportent le style *authoritarian* (Dwairy, 2004). Dans une recherche allemande, le statut de l'adolescent (HPI *versus* tout-venant) ne semble pas avoir d'influence sur la perception des pratiques éducatives parentales (Schilling et al., 2006). Le style *authoritative* pourrait être favorable au développement cognitif : la chaleur et la sensibilité apportées permettraient à l'enfant d'explorer et de s'ouvrir plus librement à son environnement ; les capacités cognitives de l'enfant HPI pousseraient aussi les parents à leur accorder plus d'indépendance et de responsabilités (Rudasill et al., 2013). À notre

connaissance, aucune étude française ne s'est intéressée aux pratiques éducatives parentales dans les familles avec des enfants ou adolescents HPI.

Nous avons étudié la littérature propre aux parents d'enfants HPI concernant leurs préoccupations et leurs pratiques éducatives, nous nous intéressons désormais à l'implication du HPI au niveau de la famille.

2.2. L'environnement et les relations intrafamiliales des enfants et adolescents HPI

Des études se sont intéressées à la question de l'environnement et des relations intrafamiliales des familles d'enfants HPI.

Landau & Weissler (1993) se sont interrogées sur les caractéristiques de l'environnement familial en fonction de la présence de membres HPI dans la fratrie. Il ne semble pas y avoir de différences entre des familles avec un enfant HPI et des familles avec un enfant tout-venant concernant *l'atmosphère familiale*, c'est-à-dire l'aide, les prises de décisions et la division des tâches quotidiennes, le niveau de stress parental et les interactions affectives. Mais il y aurait des différences qualitatives et quantitatives sur *l'environnement familial*. Les familles avec des enfants HPI leur proposeraient plus de stimuli (Gottfried et al., 2006; Landau & Weissler, 1993; Weissler & Landau, 1993) ; ces enfants seraient ainsi plus exposés à de nouvelles expériences dans le but de soutenir leur potentiel et ces stimuli seraient plus « concrets » quand il y a plusieurs enfants HPI (plus de jouets, de livres, d'activités culturelles et de voyages). Les parents d'enfants HPI passeraient plus de temps à lire avec eux et seraient engagés dans davantage d'activités académiques (Karnes et al., 1984), mais aussi récréatives, artistiques et culturelles (Cornell & Grossberg, 1987). Néanmoins, ces éléments pourraient en partie s'expliquer par un niveau socio-économique plus élevé ou par une promotion de l'intelligence au sein de la famille. Il est aussi difficile de savoir si l'environnement préexistait à l'enfant et a donc facilité le développement d'un HPI, ou s'il a évolué à l'arrivée du premier enfant HPI.

Par ailleurs, les *interactions* seraient de meilleure qualité sur le plan cognitif dans les familles avec des enfants HPI (Weissler & Landau, 1993) : les sujets de conversation seraient différents et le langage parlé plus riche et plus complexe. Des différences sont aussi relevées entre pères et mères : les pères qui ont plusieurs enfants HPI encourageraient une certaine indépendance cognitive (en proposant plusieurs sources d'information) ainsi qu'une acquisition active du savoir (en expliquant leur manière de faire et de fonctionner). Cornell (1983) a montré que les parents ne percevraient pas toujours leur enfant comme HPI, ceux qui le perçoivent expriment plus de fierté et rapportent une relation avec plus de proximité ; mais le recrutement était uniquement basé sur la participation à un programme pour élèves HPI et non sur la passation d'un bilan.

Les *relations familiales* des enfants et adolescents HPI seraient globalement plus positives que celles des familles avec des enfants tout-venant. Les familles avec des enfants et adolescents HPI présenteraient plus de cohésion, moins de contrôle et d'attentes parentales (Beach,

1988; Chan, 2005; Dwairy, 2004; Olszewski-Kubilius et al., 2014; Snowden & Christian, 1999) : les membres de ces familles se sentiraient en effet plus proches, se soutiendraient et s'impliqueraient davantage dans la vie des autres membres, trouveraient des compromis et s'ajusteraient aux changements. La cohésion, le contrôle et les attentes parentales seraient des dimensions corrélées entre elles (Chan, 2005) : quand le niveau d'attentes parentales diminue, les niveaux de contrôle et de cohésion augmenteraient. Les familles avec des enfants HPI présenteraient également plus d'expressivité émotionnelle, ses membres se soutiendraient mutuellement et exprimeraient plus ouvertement leurs émotions (Cornell & Grossberg, 1987). Cependant, d'autres études soulignent une absence de différences en fonction du type de famille (Schilling et al., 2006; West et al., 1989).

Les perceptions des relations familiales semblent par ailleurs varier en fonction des membres de la famille, du type de famille, du genre et de l'âge du répondant. Les membres tout-venant évalueraient plus positivement leurs relations que les membres HPI (Ballering & Koch, 1984) et les parents plus positivement que leurs enfants (Olszewski-Kubilius et al., 2014). Les garçons rapporteraient plus d'attentes parentales que les filles (Chan, 2005). Les adolescents HPI percevraient moins de conflits que les adolescents tout-venant (Beach, 1988) et les enfants percevraient plus de cohésion et d'autonomie que les adolescents (Chan, 2005). Néanmoins, en raison de la période de développement dans laquelle les adolescents se trouvent, ce point est à nuancer : ils pourraient avoir une perception plus distanciée de leur environnement familial, être plus influencés par les réponses de leurs pairs et accorder une signification différente à l'indépendance par rapport aux enfants.

Certains parents expriment des inquiétudes pour le frère ou la sœur de l'enfant qui est identifié HPI (Keirouz, 1990). Des études soulignent que l'enfant qui n'est pas HPI se sentirait moins valorisé, aurait une moindre estime de lui-même et moins confiance en lui (Cornell, 1983; Grenier, 1985) ; d'autres recherches montrent qu'avoir un frère ou une sœur HPI ne serait pas un facteur de stress, mais plutôt un atout pour le germain (Chamrad et al., 1995), ou n'aurait pas d'incidence sur la perception et l'estime de soi (Li & Adamson, 1995). Ces résultats pourraient s'expliquer par des effets à plus ou moins long terme de l'identification. En effet, l'identification d'un enfant HPI pourrait avoir des effets négatifs juste après l'annonce des résultats sur les relations familiales, mais ces effets disparaîtraient cinq ans après et il n'y aurait ensuite que des sentiments positifs qui persisteraient au sein de la famille (Colangelo & Brower, 1987).

Les familles, même celles composées d'enfants HPI, offrent des contextes très hétérogènes en termes de transmission des valeurs, des croyances et des motivations (Olszewski-Kubilius et al., 2018). En France, une recherche a souligné l'hétérogénéité des profils familiaux auprès de 255 collégiens HPI français (Courtinat-Camps & Villatte, 2011) concernant les représentations des adolescents à propos du soutien et l'investissement parental dans la scolarité ainsi que leurs représentations des relations intrafamiliales (valence des relations fraternelles, avec la mère et avec le père). Grâce à une analyse hiérarchique ascendante, quatre profils ont été dégagés en considérant le milieu socio-économique, le

rang de naissance et la composition familiale (parents mariés ou séparés, présence de germains HPI). La première classe est caractéristique des adolescents issus d'un milieu favorisé, cadet d'une fratrie de taille moyenne (deux ou trois germains) ; les relations familiales y sont décrites en termes positifs et l'investissement parental dans la scolarité comme soutenant. La seconde classe, représentée par les adolescents issus d'un milieu intermédiaire ou favorisé, cadet d'une grande fratrie (trois germains ou plus) et seul membre HPI de la fratrie, met en avant des relations fraternelles positives ou ambivalentes et des relations qualifiées de « neutres » avec les parents, ainsi qu'un désinvestissement parental dans la scolarité. La troisième classe, caractéristique des adolescents issus d'un milieu très favorisé, avec des parents séparés, occupant une place d'aîné ou intermédiaire dans une fratrie moyenne et composé de plusieurs membres HPI, dépeint des relations fraternelles ambivalentes ou négatives, et des relations avec les parents négatives et/ou conflictuelles. Les pères y sont décrits comme désinvestis sur le plan scolaire et les mères comme ayant de fortes attentes. Enfin, la quatrième classe est caractéristique des adolescents enfants uniques et issus d'un milieu populaire ou intermédiaire. Elle met en avant des relations intrafamiliales positives et un investissement plutôt maternel dans la scolarité. Ainsi, la perception du conflit familial semble être liée à celle de l'investissement sur le plan scolaire : les adolescents HPI qui perçoivent une dynamique harmonieuse notent qu'ils ont des parents soutenants tandis qu'un climat conflictuel est associé à un désinvestissement de la part des parents. Cette recherche met en avant l'absence d'un profil unique et l'intérêt d'une approche par typologie.

Les relations familiales des enfants et adolescents HPI semblent être globalement positives même si une hétérogénéité semble exister. Par ailleurs, les relations fraternelles seraient plus directement concernées que les relations parents-enfants lorsqu'au moins un de ses membres est HPI (Ballering & Koch, 1984).

2.3. Les relations fraternelles des enfants et adolescents HPI

Les relations fraternelles des enfants et des adolescents HPI ont été peu étudiées : nous n'avons recensé qu'une dizaine de recherches. Elles ont été conduites dans des contextes socioculturels très différents et certaines sont anciennes. La plupart d'entre elles se centrent sur le point de vue des enfants et des adolescents HPI, ce qui est suffisamment rare pour être souligné ; deux d'entre elles ont uniquement considéré le point de vue des parents (Ben-Artzey, 2020; Ben-Artzey Schieber, 2019). Quatre études ont été conduites uniquement sur des adolescents HPI (Colangelo & Brower, 1987; David et al., 2009; Grenier, 1985; Tuttle & Cornell, 1993) et quatre autres ont des échantillons mixtes composés d'enfants HPI (5-8 ans) et d'adolescents HPI (14-17 ans) (Ballering & Koch, 1984; Chamrad et al., 1995; Lapidot-Berman & Oshrat, 2009; Pfouts, 1980). Elles ne visent pas de comparaison avec des pairs tout-venant, seules deux études (Chamrad et al., 1995; Lapidot-Berman & Oshrat, 2009) incluent un groupe de pairs tout-venant. Dans ces études, les relations fraternelles sont appréhendées *via* un croisement entre variables structurelles (genre de la fratrie, rang

de naissance, écart d'âge et composition, c'est-à-dire nombre de germains HPI) et présence ou absence de dimensions comme la coopération, la complicité, les conflits, etc.

2.3.1. Du point de vue des enfants et adolescents HPI

La *taille* de la fratrie est la seule variable qui n'a pas été étudiée dans l'ensemble des travaux cités. Les chercheurs privilégient généralement des familles avec deux enfants, surtout dans les études sur les individus HPI puisque ces derniers représentent un très faible pourcentage de la population générale, quel que soit le seuil d'identification retenu. Trouver des fratries de trois enfants ou plus dont l'un est HPI s'avère donc compliqué. Certaines études ont néanmoins fait le choix d'inclure des familles avec trois enfants (Ballering & Koch, 1984) ou trois enfants et plus (Weissler & Landau, 1993), mais elles n'ont pas étudié l'influence de la taille de la fratrie sur les relations fraternelles.

Le *genre* influencerait les relations fraternelles des enfants et adolescents HPI sur les dimensions du conflit et de la comparaison. En effet, il y aurait davantage de compétition dans les fratries unisexes que dans les fratries mixtes chez les adolescents HPI (Grenier, 1985), et plus particulièrement dans les fratries masculines (David et al., 2009). Il en est de même pour les conflits : ces derniers seraient plus présents dans les fratries de garçons ou dans les fratries mixtes avec un garçon comme aîné (Tuttle & Cornell, 1993). Cet effet serait d'autant plus important que l'écart d'âge entre les enfants est important (Grenier, 1985). De la même manière, la comparaison serait plus présente dans les fratries unisexes que dans les fratries mixtes (Grenier, 1985). Enfin, les relations fraternelles seraient plus chaleureuses entre deux sœurs qu'entre deux frères ou entre un frère et une sœur, indépendamment de la présence d'un germain HPI (Chamrad et al., 1995). Il y aurait plus de camaraderie et d'empathie dans les fratries composées de deux sœurs HPI (David et al., 2009).

Concernant le *rang de naissance*, les relations fraternelles seraient plus chaleureuses quand l'aîné est HPI (Pfouts, 1980) même si le plus jeune pourrait se sentir découragé par la réussite de son aîné (Colangelo, 1988). Cette configuration favoriserait la proximité et l'affection entre les germains (Tuttle & Cornell, 1993) et plus de bienveillance (Chamrad et al., 1995). En effet, quand l'aîné est HPI, les rôles et les attentes concorderaient avec l'ordre de naissance, ce qui apaiserait voire renforcerait les relations fraternelles (Tuttle & Cornell, 1993) : l'aîné garderait sa place de modèle et d'exemple et continuerait à transmettre ses connaissances et ses compétences à son cadet, ce dernier étant moins en avance que son aîné dans la plupart des domaines. Lorsque le cadet est HPI, l'enfant pourrait souffrir de ce rôle dissonant : être le plus jeune et en même temps en avance dans un ou plusieurs domaines par rapport à l'aîné (Pfouts, 1980). Les aînés pourraient se sentir menacés dans leur position de premier-né, ce qui aurait tendance à générer des relations plus difficiles au sein de la fratrie. Mais la présence de conflits ne fait pas consensus dans la littérature : Grenier (1985) a montré qu'il y en aurait davantage lorsque le cadet est HPI alors que David et al. (2009) et Tuttle et Cornell (1993) n'ont pas observé une telle différence. L'enfant HPI,

même en tant que cadet, ferait figure d'autorité dans la famille, notamment en raison de ses aptitudes cognitives (Lapidot-Berman & Oshrat, 2009).

Les résultats relatifs à *l'écart d'âge* sont assez contrastés et dépendent en partie de son empan. Les chercheurs ne comparent pas toujours les fratries de même écart d'âge (2 ou 3 ans), ils ne donnent pas un âge à partir duquel s'effectue un changement, mais évoquent plutôt un continuum. Certaines études montrent que les relations fraternelles des enfants et adolescents HPI seraient plus chaleureuses lorsque l'écart d'âge est important : dans les fratries mixtes (avec un enfant HPI et enfant tout-venant), il y aurait moins de disputes, plus de support mutuel, de camaraderie (Lapidot-Berman & Oshrat, 2009) ; plus les germains seraient proches en âge, et moins la relation serait positive indépendamment de la composition de la fratrie (Pfouts, 1980). D'autres résultats montrent au contraire qu'il y aurait plus de compétition et de comparaison dans les fratries mixtes lorsque l'écart d'âge est grand (Grenier, 1985), ces dimensions n'entachant pas la qualité des relations fraternelles. Le pouvoir de l'aîné augmenterait (celui du cadet diminuerait), il percevrait moins de conflits tandis que le cadet percevrait plus d'affection et de proximité, quelle que soit la composition de la fratrie (Tuttle & Cornell, 1993). Dans les fratries uniquement composées de germains HPI, l'écart d'âge n'aurait pas d'effet sur les disputes, néanmoins il y aurait de l'intimité puisqu'ils partagent le même environnement social, ce qui faciliterait le support mutuel et des intérêts similaires (Lapidot-Berman & Oshrat, 2009). Enfin, certaines recherches ne trouvent pas de différence en fonction de l'écart d'âge sur la complicité et l'empathie dans les fratries mixtes (David et al., 2009). Les relations fraternelles des enfants et adolescents HPI ne seraient pas différentes en fonction de la composition de la fratrie quand l'écart d'âge excède 4 ans (Lapidot-Berman & Oshrat, 2009).

Concernant la *composition de la fratrie*, les perceptions des relations fraternelles et le vécu seraient différents quand la fratrie est composée à la fois d'enfants identifiés HPI et d'enfants tout-venant. Les enfants HPI auraient tendance à percevoir la relation de manière plus négative (Ballering & Koch, 1984), ils rapporteraient plus de compétition, de comparaison et de désaccords, même si la compétition est vécue de manière positive, ce qui n'est pas le cas des enfants tout-venant qui voient leur estime de soi diminuer quand la relation fraternelle est empreinte de compétition (Grenier, 1985). Certains chercheurs avancent que les relations fraternelles pourraient être plus tendues du fait d'un fonctionnement intellectuel différent entre enfants tout-venant et enfants HPI (Lapidot-Berman & Oshrat, 2009), d'autres soulignent que les adolescents HPI ont une vision plus négative de leur relation fraternelle puisque les perceptions sont plus négatives entre germains HPI qu'entre un germain HPI et un germain tout-venant (Ballering & Koch, 1984). Chamrad et al. (1995), Colangelo et Brower (1987) et David et al. (2009) ont contesté les résultats des travaux de Ballering et Koch (1984) et de Grenier (1985). Pour eux, la présence d'un germain HPI n'aurait pas d'incidence négative sur les relations fraternelles : les enfants HPI percevraient leur germain de façon positive (qu'il soit HPI ou non), les enfants tout-venant éprouveraient aussi des sentiments positifs à l'égard de leur germain

HPI, de la camaraderie et de l'empathie seraient présentes dans ces fratries. David et al. (2009) font l'hypothèse que l'enfant HPI pourrait, en raison de certaines habiletés sociales, maintenir des relations fraternelles de qualité.

Par ailleurs, les relations fraternelles des individus HPI auraient plutôt tendance à s'améliorer au cours du temps. Dans une recherche réalisée auprès 144 femmes canadiennes « éminentes »[26] âgées de 29 à 71 ans (Yewchuk & Schlosser, 1996), 40 femmes, dont les relations durant l'enfance manquaient de proximité, ont souligné une amélioration de celles-ci au cours du temps alors que 4 témoignent d'une dégradation. Les auteurs pointent l'importance d'adopter une perspective développementale : « Ce qui est vrai dans l'enfance ne l'est pas nécessairement à l'âge adulte pour ces personnes très performantes[27] » (Yewchuk & Schlosser, 1996, p. 290).

2.3.2. Du point de vue des parents

Du point de vue des parents, les relations fraternelles ne seraient influencées ni par le genre ni par la taille de la fratrie (Ben-Artzey Schieber, 2019) : il n'y aurait pas de différence concernant la qualité de la relation fraternelle en fonction de la composition de la fratrie (que l'enfant HPI ait un ou deux germains tout-venant et qu'il soit le seul HPI de la fratrie). Le seul résultat significatif concerne le rang de naissance de l'enfant HPI (Ben-Artzey Schieber, 2019) : selon les parents, il y aurait davantage d'admiration entre les germains quand l'enfant HPI n'est pas l'aîné. Dans cette configuration, l'enfant HPI ressentirait plus de respect et tendrait davantage à prendre son germain comme modèle. Le rang de naissance aurait alors plus d'effet que l'étiquette HPI. Ces résultats vont à l'encontre de ceux de Grenier (1985), mais confirment ceux de Chamrad et al. (1995) et de David et al. (2009) : il n'y aurait pas de conséquences négatives à avoir un germain HPI. À l'inverse, les parents seraient préoccupés par la présence d'un enfant HPI, ce qui les pousserait à adopter des stratégies pour rééquilibrer de supposées différences identifiées entre l'enfant HPI et l'enfant tout-venant (Ben-Artzey, 2020) : les parents renforceraient alors les sphères d'excellence de l'enfant tout-venant et offriraient des opportunités d'apprentissage pour qu'il puisse démontrer ses habiletés. Ainsi, les relations fraternelles ne se singulariseraient pas particulièrement par la présence d'un enfant HPI, mais par des pratiques éducatives. Les parents pourraient avoir une perception des relations fraternelles plus optimiste que leurs enfants (Olszewski-Kubilius et al., 2014).

Nous avons analysé l'univers familial des enfants et adolescents HPI du côté des parents, du côté de l'environnement et des relations intrafamiliales puis par le biais des relations

[26] Peggy M. Pasternak a établie en 1986 une liste de toutes les femmes canadiennes ayant des réalisations ou des contributions remarquables dans un domaine (science, éducation, politique, art, etc.) : les 1553 ont été contactée par les chercheurs, 144 ont accepté de participer.

[27] Traduction libre de l'anglais: « *What holds true in childhood may not necessarily persist into adulthood for these highly successful individuals* ».

fraternelles. Ainsi, après nous être intéressés aux pairs fraternels, nous nous penchons dans la suite du chapitre sur les pairs amicaux.

3. L'univers amical des enfants et adolescents HPI

La littérature qui s'intéresse à l'univers social des enfants et adolescents HPI ne distingue pas toujours clairement amitié/relations avec les pairs/relations avec les camarades et statut social/popularité (Shore et al., 2018). La littérature scientifique consacrée aux relations amicales chez des sujets HPI a vu le jour avec les travaux d'Hollingworth (1942), mais les chercheurs s'en sont surtout emparés dans les années 1980 (Shore et al., 2018).

3.1. L'acceptation sociale : entre popularité et harcèlement

Qu'en est-il de l'acceptation sociale des enfants et adolescents HPI au sein de leur groupe de pairs imposé dans leur environnement scolaire ? Occupent-ils ou non une position sociale favorisée ? Sont-ils victimes ou auteurs de harcèlement ?

3.1.1. La popularité et la préférence sociale

La popularité des enfants et adolescents HPI auprès de leurs pairs peut être appréhendée à partir de nominations sociométriques. Chaque participant nomme les personnes qu'il préfère (généralement dans le groupe-classe) et celles qu'il apprécie le moins. Ces nominations permettent d'appréhender les préférences sociales et la popularité perçue, dans le cas où les participants désignent la personne la plus populaire selon eux dans ce groupe.

Dans leur groupe classe, les enfants et adolescents HPI occuperaient une position sociométrique favorisée : même si certaines recherches ne montrent pas de différence d'appréciation entre enfants HPI et tout-venant (Košir et al., 2016; López & Sotillo, 2009) et entre adolescents HPI et tout-venant (López & Sotillo, 2009; Peairs et al., 2019), d'autres auteurs soulignent que les enfants HPI seraient plus appréciés que les enfants tout-venant (Cohen et al., 1994; Gallagher, 2015; Verschueren et al., 2019). Ils seraient perçus comme moins agressifs (Cohen et al., 1994; Peairs et al., 2019), ils seraient l'objet de moins de nominations négatives de la part de leurs pairs et seraient moins rejetés que leurs pairs tout-venant (Košir et al., 2016; Luftig & Nichols, 1990). Les chercheurs font généralement l'hypothèse que des habiletés cognitives plus avancées favoriseraient un ajustement social plus adapté et donc une meilleure appréciation de la part du groupe de pairs.

Lorsque le genre est pris en compte en même temps que le statut (HPI *vs* tout-venant), la popularité serait différente. Les garçons HPI seraient nommés comme plus populaires que les filles HPI (Luftig & Nichols, 1990), ces dernières représenteraient une population plus à risque sur le plan social que leurs homologues masculins.

Le niveau de HPI aurait également une incidence (Dauber & Benbow, 1990) puisque les adolescents HPI seraient considérés comme plus populaires, davantage comme des leaders et plus actifs socialement que des adolescents avec un THPI. Les adolescents avec un HPI

modéré[28] présenteraient une personnalité plus propice à développer des interactions sociales de qualité et à être acceptés par leurs pairs. Hollingworth (1942) avait déjà souligné le risque d'isolement des enfants et adolescents présentant un THPI du fait de l'impossibilité de trouver des pairs qui partagent leurs habiletés cognitives et leurs centres d'intérêt. Elle avait remarqué qu'une fois en présence de pairs de même niveau intellectuel, leur sentiment de solitude disparaissait. Ce point fait néanmoins débat puisque l'avance scolaire, qui permet à l'enfant de se retrouver avec des pairs de même niveau intellectuel, pourrait être corrélée au fait d'éprouver davantage de difficultés relationnelles avec les pairs (J. J. Gross, 2002). Ainsi, les adolescents THPI se percevraient comme plus introvertis, plus inhibés et moins compétents socialement (Dauber & Benbow, 1990), mais ne présenteraient pas pour autant plus de problèmes émotionnels et comportementaux (Garland & Zigler, 1999). Par ailleurs, le domaine d'habileté pourrait également jouer un rôle : en effet, les adolescents HPI avec des compétences verbales élevées rapporteraient une moins bonne acceptation par les pairs que ceux qui ont des compétences élevées en mathématiques (Dauber & Benbow, 1990; Swiatek, 1995).

Même si les enfants et adolescents HPI semblent être acceptés socialement, ils auraient le sentiment d'être enviés par les autres. Parmi 689 lycéens, appartenant soit à un cursus régulier (5 classes), un cursus enrichi (12 classes) ou à un cursus pour le développement musical (8 classes), Massé et Gagné (2002) ont montré qu'indépendamment du cursus, 62% d'entre eux ont le sentiment d'être enviés pour leur intelligence ou leur talent ; cependant, ces mêmes adolescents déclarent envier principalement la réussite sociale et financière de leurs pairs. Il y a donc un décalage dans le discours entre la position d'envié et d'envieux : dans les interactions quotidiennes, selon les auteurs, cela pourrait s'expliquer par le fait qu'il est socialement plus acceptable d'exprimer une envie dans le domaine scolaire plutôt que sur les plans social et financier.

Dans une recherche conduite auprès de 54 enfants THPI (avec un QI supérieur à 150), Gallagher (2015) souligne que 52% d'entre eux sont perçus comme les personnes les plus appréciées de la classe contre seulement 11% parmi les moins appréciés. Aucune différence n'est relevée en fonction du genre ou de la classe. D'autres études montrent qu'il y aurait un décalage entre le point de vue des pairs tout-venant et des enseignants concernant la préférence sociale (Košir et al., 2016; Verschueren et al., 2019) et le point de vue des adolescents concernant le sentiment d'acceptation sociale (Verschueren et al., 2019) : les adolescents HPI ne se sentiraient pas plus acceptés que leurs pairs tout-venant, alors que leurs pairs et leurs enseignants les jugeraient comme les plus populaires, sauf quand le niveau moyen d'habileté cognitive dans la classe est élevé, les adolescents HPI se sentiraient alors plus acceptés. Un autre étude indique que même en percevant plus de soutien social, ils seraient moins satisfaits du soutien reçu que leurs pairs tout-venant (Vialle et al., 2007).

[28] HPI modéré : QI entre 130 et 145 sur les échelles de Wechsler.

Les enfants et adolescents seraient finalement appréciés par leurs pairs et occuperaient une position sociométrique généralement élevée au sein de leur classe, ce qui ne veut pas pour autant dire sont satisfaits sur le plan social et qu'ils se sentent acceptés. Après avoir étudié l'acceptation sociale, il nous paraît intéressant d'examiner sur un phénomène diamétralement opposé : le harcèlement.

3.1.2. Le harcèlement

La problématique du harcèlement dans le cadre scolaire a été étudiée pour repérer si les enfants et les adolescents HPI pouvaient être plus ou moins harcelés ou plus ou moins auteurs comparativement à leurs pairs tout-venant.

Dans l'ensemble, les recherches tendent à montrer que les enfants et les adolescents HPI seraient moins harceleurs que leurs pairs tout-venant (Estell et al., 2009; Ogurlu & Sarıçam, 2018) ou qu'il n'y aurait pas de différences entre ces deux groupes (González-Cabrera et al., 2022; Peters & Bain, 2011). Néanmoins quand le genre est pris en compte, les résultats montrent alors que les garçons HPI auraient tendance à harceler davantage leurs camarades que les filles HPI (Ogurlu & Sarıçam, 2018; Peterson & Ray, 2006b).

Les résultats sont également nuancés concernant la position de harcelé : certaines recherches soulignent une absence de différence entre adolescents HPI et tout-venant (Peters & Bain, 2011; Ryoo et al., 2017) ; d'autres trouvent des résultats contrastés en fonction de la période développementale, puisque les enfants HPI pourraient être moins harcelés que leurs pairs (Cohen et al., 1994; Estell et al., 2009) alors que les adolescents HPI seraient plus harcelés (González-Cabrera et al., 2022; Ogurlu & Sarıçam, 2018; Tourreix, 2022). Les adolescents HPI pourraient aussi rapporter plus de harcèlements du fait d'un décalage entre développement cognitif et émotionnel ou d'une incompréhension vis-à-vis de certains de leurs comportements, en lien avec un développement moral plus précoce (Lovecky, 1997).

Peterson et Ray (2006b) ont fait passer un questionnaire à 432 collégiens HPI (grade 8) pour évaluer le type de harcèlement (physique et non-physique) et la place occupée (harcelé ou harceleur). Une majorité (67%) d'entre eux révèle avoir été harcelée au moins une fois, mais les auteurs concluent qu'ils seraient autant l'objet de harcèlement fréquent, occasionnel et de violences verbales que leurs pairs tout-venant : l'adolescence, indépendamment du HPI, est une période « à risque » en raison des changement physiques, de nouveaux milieux sociaux et scolaires et une pression des pairs qui favoriserait des comportements de harcèlement (Peterson & Ray, 2006b). Ils ne seraient pas non plus exposés à plus de cyberharcèlement, plutôt associé à une utilisation dysfonctionnelle d'internet (Sureda Garcia et al., 2020), ce qui pourrait contribuer au fait de devenir harceleur ou harcelé. Néanmoins, les adolescents HPI auraient l'impression d'être davantage moqués et victimes de méchanceté que leurs pairs tout-venant (Tourreix, 2022). Si des recherches ont montré que les garçons HPI avaient plus tendance à harceler leurs camarades que les filles HPI, ils seraient tout de même davantage harcelés que les filles HPI (Peters & Bain, 2011; Peterson

& Ray, 2006b). Il y aurait davantage d'agressions entre filles HPI et tout-venant qu'entre filles HPI (Phelps et al., 2020) : les filles HPI pourraient être victimes de *covert agression*[29] de la part de leurs camarades tout-venant, c'est-à-dire de comportements indirects négatifs comme parler dans le dos, répandre des rumeurs ou faire semblant d'être amis. Les agressions de la part des pairs tout-venant à l'égard de leurs camarades HPI auraient principalement pour objet les insultes (« *nerd* », « *geek* ») et le statut social, tandis qu'elles concerneraient l'intelligence entre adolescents HPI. L'apparence physique, les possessions et la famille seraient des sujets d'agressions présents (Phelps et al., 2020). Les adolescentes HPI auraient finalement tendance à minimiser ces incidents et en parleraient peu (Jumper, 2019; Phelps et al., 2020). Les adolescents HPI harcèleraient davantage leurs camarades en fin d'année qu'en début d'année (Ryoo et al., 2017), le fait d'être harcelé en début d'année augmenterait la probabilité de devenir auteur en fin d'année : les expériences sociales négatives pourraient en effet conduire à un sentiment de rage et donc à l'implication dans des agressions ultérieures.

Certaines implications psychologiques du harcèlement seraient similaires chez les enfants et adolescents HPI et chez les tout-venant : ils éprouveraient un niveau élevé de stress, d'anxiété et de dépression (González-Cabrera et al., 2022). Quand ils sont victimes, les adolescents HPI ressentiraient une vulnérabilité selon Peterson et Ray (2006a) : la différence marquée par le HPI engendrerait plus de détresse et des pensées violentes, avec des répercussions plus intenses et plus longues.

Après avoir exploré la question du harcèlement en contexte scolaire, nous nous centrons maintenant sur les travaux relatifs aux relations amicales choisies.

3.2. Les relations amicales durant l'enfance et l'adolescence

Plusieurs processus et dimensions ont été étudiés dans le cadre des relations amicales des enfants et des adolescents : des dimensions quantitatives (nombre d'amis par exemple), descriptives (type d'amis) et qualitatives (qualité des relations amicales, satisfaction et attentes), en lien avec les processus de réciprocité et d'intimité à l'œuvre dans ces relations à l'adolescence. Les recherches précisent rarement ce qu'elles entendent par le terme « d'ami » et si elles le différencient du « copain », de la « connaissance » et du « meilleur ami ». Les enfants et adolescents apportent donc des réponses en fonction de leurs conceptions de ce qu'est un ami, sans que cette conception ne soit systématiquement interrogée.

3.2.1. Caractérisation des amis des enfants et adolescents HPI

Globalement, les adolescents HPI seraient autant entourés d'amis que leurs pairs tout-venant. Dans l'étude de Lee et al. (2012), ils seraient 80% à en avoir dans le cadre scolaire et n'auraient pas de difficultés à en trouver ; 90% seraient satisfaits du nombre d'amis qu'ils

[29] Agressions dissimulées, secrètes, déguisées, subtiles.

ont. À l'école élémentaire et au collège, ils auraient autant d'amis que leurs pairs tout-venant (Cohen et al., 1994; Masden et al., 2015), seule la première année du collège créerait un décalage puisqu'à cette période, les adolescents HPI auraient moins d'amis (Verschueren et al., 2019). Seulement 12% se sentiraient seuls (Kaiser & Berndt, 1985). Toutefois, une étude française récente montre que des adolescents HPI auraient moins d'amis et de meilleurs amis que leurs pairs tout-venant au collège, mais aucune différence n'est constatée chez les enfants HPI (Tourreix, 2022). Les individus THPI rapporteraient avoir peu ou pas d'amis durant leur adolescence, mais se créeraient un cercle amical à l'entrée à l'université où ils trouveraient des pairs avec des intérêts et des attentes similaires (Shore et al., 2018). Les adolescents avec de hautes compétences verbales seraient moins acceptés par les autres, cependant ils auraient plus de facilités à communiquer et à se faire des amis puisque les amitiés sont basées sur les discussions, les conversations et la communication (David, 2018).

Un élément fait débat : le fait de choisir ou non ses amis en fonction du niveau intellectuel. Alors que Gallagher (2015) défend l'hypothèse que ce n'est pas le cas, Cohen et al. (1994) ont remarqué que dans le cadre d'un programme d'enrichissement (avec deux demi-journées de regroupement et le reste du temps une présence en classe hétérogène), la moitié des amis des enfants HPI étaient également HPI, tandis que les enfants tout-venant avaient un quart d'amis HPI. Certains chercheurs défendent ainsi l'idée que les enfants et adolescents pourraient chercher à avoir des amis du même niveau intellectuel, leur permettant d'explorer plus facilement les relations aux pairs et de se détacher progressivement de leurs relations familiales (Field et al., 1998; Rinn, 2006). S'entourer de pairs jugés similaires permettrait aux adolescents HPI de se sentir compris puisque certaines valeurs, aspirations, intérêts, modes de pensée, attentes académiques et performances pourraient être partagés (Kao, 2011). Des adolescents HPI participant à un programme d'été de trois semaines seraient tout à fait capables de nouer des amitiés dyadiques et de former des groupes cohésifs sur ce temps court, mais plutôt avec des pairs HPI du même âge et du même genre (Hopp et al., 2019).

Manor-Bullock et al. (1995) montrent que 80% des adolescents HPI rencontrés déclarent qu'il est plus facile de se faire des amis dans un milieu composé uniquement de pairs HPI. Quand les enfants HPI sont scolarisés en classe homogène, ils apprécient le rythme scolaire, mais notent en même temps l'existence d'une compétition entre élèves génératrice de stress ; ils apprécient d'être avec des pairs qui les comprennent et pensent comme eux (Adams-Byers et al., 2004) ; ils ont l'impression dans ce contexte de ne pas avoir à faire de choix entre leur désir de réussite académique et leur besoin de relations sociales (Kao, 2011; Reis & Renzulli, 2004). À l'inverse, les enfants HPI scolarisés en classe hétérogène apprécieraient de pouvoir aider les autres, mais ils seraient davantage moqués, incompris et pas toujours appréciés par leurs pairs et leurs enseignants (Adams-Byers et al., 2004). Une étude plus récente conduite aux Pays-Bas montre que les enfants HPI semblent tout autant apprécier leurs relations avec leurs camarades dans une classe homogène que dans une

classe hétérogène (Van Rossen et al., 2021). Enfin, il semblerait que les adolescents HPI jugés comme créatifs par leurs pairs soient ceux qui développeraient le plus d'amitiés dyadiques, mais ils ne seraient pas forcément plus populaires au sein du groupe (Hopp et al., 2019). Ainsi, les adolescents HPI, tout comme leurs pairs tout-venant, seraient à la recherche de similarité dans leurs amitiés (Hopp et al., 2019; Manor-Bullock et al., 1995), que ce soient sur les plans intellectuel, développemental ou du genre. Les adolescents HPI qui éprouvent un sentiment de différence déclareraient qu'il est plus difficile de se faire des amis du fait de cette différence (Freeman, 2006), ils pourraient donc rencontrer des difficultés s'ils ne côtoient pas de pairs avec qui ils partagent des caractéristiques communes.

Ainsi, les enfants et adolescents HPI auraient tendance à avoir le même nombre d'amis que leurs pairs tout-venant. Comme ces derniers, ils pourraient vouloir nouer des relations avec des personnes semblables (processus d'homophilie), sur les aspects intellectuels ou les centres d'intérêt. Nous nous penchons à présent sur la qualité des relations amicales.

3.2.2. Qualité et satisfaction des relations amicales

Les recherches sur la qualité des relations amicales ne sont pas consensuelles : alors que certaines recherches ne dégagent pas de différences entre adolescents HPI et tout-venant au collège (Schapiro et al., 2009; Tourreix, 2022), d'autres mettent en avant qu'entre 13 et 15 ans, les relations des adolescents HPI seraient plus conflictuelles que celles de leurs pairs tout-venant (Aydin et al., 2022). Au lycée, les adolescents HPI développeraient des relations amicales de meilleure qualité avec plus de proximité (Aydin et al., 2022). Les adolescents HPI percevraient plus d'intimité avec leur meilleur ami que les adolescents tout-venant (Field et al., 1998). La revue de littérature de Shore et al. (2018) suggèrent que les adolescents tout-venant obtiennent de meilleurs scores dans différentes dimensions de la qualité des relations amicales (camaraderie, aide, sécurité et proximité). Cependant, ils alertent sur le fait que les adolescents HPI ne présenteraient pas nécessairement des scores plus faibles dans ces dimensions, mais qu'ils pourraient présenter une plus grande hétérogénéité individuelle dans leurs relations et être confrontés plus fréquemment à de nouveaux environnements scolaires. En d'autres termes, les adolescents HPI pourraient avoir des expériences amicales différenciées des adolescents tout-venant, mais elles ne seraient pas nécessairement moins satisfaisantes.

Plusieurs variables peuvent colorer la qualité des relations amicales, comme le genre, l'âge et le profil intellectuel (homogène *vs* hétérogène).

Les filles HPI auraient des relations amicales de meilleure qualité que les garçons HPI (Masden et al., 2015; Schapiro et al., 2009) : elles s'apporteraient plus d'aide, de sécurité, de proximité et de camaraderie. Elles se sentiraient également plus compétentes pour former des amitiés que les garçons HPI (Lee et al., 2012). Au lycée, les garçons HPI passeraient plus de temps avec leurs amis et leur feraient plus confiance que leurs pairs tout-venant ; cette différence ne se retrouverait pas entre filles HPI et tout-venant (Aydin et al., 2022). Une recherche conduite auprès de 98 adolescents HPI français (Kostogianni et al., 2009) a

comparé des sujets de profils « homogènes » (dont les scores aux QI verbal et de performance ne diffèrent pas de plus de 12 points) ou « hétérogènes » (les scores diffèrent de plus de 20 points en faveur du QI verbal) ; les résultats montrent que les adolescents « verbaux » se désinvestiraient plus de leurs relations, se dévaloriseraient, auraient plus de difficultés à comprendre les autres et rencontreraient plus de difficultés dans leurs interactions. Leur langage plus développé serait peu accessible pour leurs pairs, ils seraient ainsi perçus comme atypiques. Les adolescents HPI feraient preuve de plus de maturité dans leurs interactions, ce qui pourrait leur permettre de développer des relations amicales proches avec un partage des pensées et des secrets. L'intimité ainsi partagée pourrait renforcer le lien amical et donc sa qualité (Masden et al., 2015).

Par ailleurs, les *attentes et les conceptions* relatives aux relations amicales seraient qualitativement différentes entre enfants et adolescents HPI et tout-venant (Bain & Bell, 2004; Gross, 2002; Masden et al., 2015) : les collégiens HPI accorderaient plus d'importance à la collaboration et l'attention donnée aux besoins mutuels que leurs pairs tout-venant. Les enfants HPI penseraient que le « succès social » serait davantage dû à l'effort qu'aux compétences elles-mêmes (Bain & Bell, 2004).

Concernant la *satisfaction*, les enfants HPI le seraient autant de leurs relations avec leurs camarades de classe que leurs pairs tout-venant (Van Rossen et al., 2021). Les adolescents HPI pourraient aussi avoir des attentes plus élevées à l'égard des autres, or ces attentes pourraient conduire à une plus faible satisfaction à l'égard de leurs relations sociales et de la vie en général (Fouladchang et al., 2010). La période la plus critique serait le collège puisqu'à cet âge les adolescents HPI ressentiraient davantage de désespoir, de découragement, d'inquiétude, de solitude et de sentiments de dépression qu'à l'école élémentaire ou au lycée (Kline & Short, 1991). Dans l'étude de Lee et al. (2012), 90% des adolescents HPI seraient satisfaits de leurs relations avec leurs amis, mais il y aurait une différence en fonction du genre et de l'avance scolaire : les filles percevraient leurs relations amicales comme plus positives que les garçons, et les adolescents qui ont sauté une classe percevraient leurs relations de manière plus négative.

Une thèse sur travaux avec trois phases a été conduite en France auprès d'enfants et d'adolescents HPI (Tourreix, 2022). Une première étude, exploratoire, basée sur la passation d'entretiens semi-directifs auprès de 24 enfants et adolescents HPI et 23 tout-venant, avait pour objectif de développer un questionnaire évaluant les étapes du processus de socialisation en se basant sur le modèle du traitement de l'information sociale (*Social Information Processing*, SIP[30]) (Crick & Dodge, 1994; Dodge, 1986; Lemerise & Arsenio, 2000) pour mettre à jour des différences concernant le traitement des informations sociales. Les

[30] Le modèle SIP « propose un cadre théorique organisant plusieurs capacités sociales en mécanismes de socialisation, eux-mêmes intégrés au sein d'un processus plus large de socialisation. L'objectif derrière la construction de ce modèle est de permettre une approche à la fois générale et ciblée des construits cognitifs qui sous-tendent la socialisation, notamment à travers l'étude des différences interindividuelles. » (Tourreix, 2022, p. 115).

résultats montrent que les participants HPI diffèrent concernant l'encodage, l'interprétation des indices et la clarification des objectifs sociaux. Les enfants et les adolescents HPI rapportent éprouver plus de difficultés pour gérer leurs émotions et comprendre celles des autres. Ils expriment également plus souvent un écart concernant la maturité, ce qui les conduirait à ressentir de l'ennui et un désintérêt social, d'où l'importance de partager des intérêts pour développer des amitiés. Ils emploient également des stratégies pour maintenir une socialisation réussie, puisqu'ils ne disent pas toujours ce qu'ils pensent, ils anticiperaient donc les réponses des autres. Il n'y aurait pas de différence concernant le vécu des expériences sociales, mais les enfants et les adolescents HPI éprouveraient plus de difficultés à s'engager dans des interactions sociales et auraient davantage le sentiment d'être perçus comme plus intelligents. Ils seraient qualifiés « d'intello », ce qui serait vécu de manière négative. Cette première étude présente quelques limites : les réponses des participants ont été converties en mesures numériques et n'ont donc pas été analysées de manière qualitative ; les participants HPI, qui ont été recrutés *via* des associations, pourraient présenter des difficultés dans la sphère émotionnelle ayant conduit les familles à se diriger vers ces associations.

La seconde étude, extensive, a été réalisée auprès de 42 enfants (M = 9,7 ans) et 236 collégiens (M = 12,8 ans) HPI et 42 enfants (M = 10,4 ans) et 277 collégiens (M = 13,1 ans) tout-venant. Les résultats montrent que le processus de socialisation des participants HPI diffère de celui de leurs pairs tout-venant concernant certains points. Si aucune différence n'est constatée entre les enfants HPI et tout-venant à propos de l'encodage des indices, les collégiens HPI feraient preuve d'une meilleure théorie de l'esprit et de meilleures capacités d'empathie cognitive et émotionnelle que leurs pairs tout-venant, ils comprendraient ainsi mieux les autres. Les enfants et les adolescents HPI rapportent des attributions causales différentes : ils attribuent davantage d'intentions hostiles de persécution de la part des autres et les difficultés rencontrées sont associées à un écart de maturité. Dans cette étude extensive, l'importance de partager des intérêts communs ne ressort pas. Les enfants et les adolescents HPI rapportent des buts sociaux similaires (reconnaissance sociale, proximité et évitement des conflits), mais le sentiment de devoir faire plus d'efforts pour engager des interactions est plus important chez les collégiens HPI que chez leurs pairs tout-venant. Les participants HPI préfèrent faire des choses seuls et essaient d'être comme les autres pour former des amitiés, mais les collégiens HPI s'engagent également plus fréquemment dans des stratégies de conformité, essaient de cacher leur intelligence et d'être populaire auprès de leurs pairs pour se faire des amis. Les participants HPI pensent qu'ils seraient plus souvent perçus comme « bizarres » que leurs pairs tout-venant, tandis que les collégiens HPI pensent que les autres seraient moins intéressés pour devenir leur ami par rapport à leurs pairs tout-venant. Un résultat intéressant concerne l'impact des expériences passées : les participants HPI rapportent plus souvent avoir fait l'objet de moqueries que leurs pairs et avoir subi plus de méchanceté lorsqu'ils étaient jeunes. Une limite identifiée a trait à l'âge des participants : leurs capacités métacognitives ne seraient pas définitivement formées, ils

pourraient éprouver des difficultés à objectiver leurs propres capacités. Une troisième étude interrogeant les parents a donc été conduite (elle sera présentée dans la suite du chapitre).

Ainsi, il y aurait une hétérogénéité concernant la qualité des relations amicales quand certaines variables sont prises en compte (comme le genre), nous exposons dans la suite du chapitre deux notions, l'asynchronie et la dyssynchronie, afin d'expliquer le décalage ressenti par certains enfants et adolescents HPI.

3.3. L'univers amical du point de vue des parents d'enfants et d'adolescents HPI

Peu de recherches se centrent sur la socialisation des enfants et adolescents HPI du point de vue des parents. Nous présentons ici quelques études conduites en France et en Belgique, afin de diversifier les points de vue concernant l'univers social des enfants et adolescents HPI.

Peyré et al. (2016) ont exploité les résultats de la cohorte EDEN (Heude et al., 2016), qui avait pour objectif d'évaluer de manière longitudinale les déterminants nutritionnels, environnementaux et sociaux précoces pour comprendre le développement normal et pathologique des enfants. Elle n'était donc pas centrée sur le HPI, mais certains éléments ont pu être analysés pour appréhender les difficultés émotionnelles, sociales et comportementales d'enfants HPI. À l'âge de 5-6 ans, les enfants ont réalisé le WPPSI-III pour déterminer leur QI et les parents ont rempli le SDQ (*Strengths & Difficulties Questionnaires*, Goodman, 1997 ; Shojaei et al., 2009) pour mesurer les problèmes de comportements (crises de colère, obéissance, bagarres, mensonges et vols), émotionnels (peurs, inquiétudes, tristesse, nervosité et symptômes somatiques) et sociaux (popularité, victimisation, isolement, amitié, considération pour les autres, partage, gentillesse, etc.) de l'enfant. Sur les 1 100 enfants interrogés, 23 ont un QI supérieur à 130. Du point de vue des parents, aucune différence n'est rapportée concernant des problèmes de comportement, émotionnels ou sociaux. Un effet marginal a été dégagé concernant des problèmes émotionnels, mais il serait dû à un seul item (« s'inquiète beaucoup ou semble souvent inquiet ») et est à relativiser au regard de la taille de l'échantillon.

Une autre étude a interrogé 45 parents d'enfants HPI (recrutés par le biais de psychologues en Belgique) et 30 parents d'enfants tout-venant âgés de 7 à 11 ans (Simoes Loureiro et al., 2010). Ils ont renseigné le Diag-80 qui permet de détecter des troubles du comportement (attention, conduites, dépressifs, interactions sociales, oppositionnels, anxiété et angoisse de séparation). Les parents d'enfants HPI rapportent que leur enfant rencontre plus de difficultés relationnelles avec ses camarades de classe : ils auraient plus de difficultés à nouer des relations, seraient rejetés, subiraient des moqueries, seraient « incapables » de s'adapter aux autres et auraient des centres d'intérêt très différents des autres. Ces résultats sont néanmoins à nuancer puisque les enfants HPI font partie d'une population consultante.

Enfin, dans le cadre de sa thèse, Tourreix (2022) a conduit une troisième étude auprès de 882 parents, dont 480 ayant un enfant ou un adolescent HPI, pour comprendre le processus

de socialisation des enfants et adolescents HPI d'un autre point de vue. Une version parentale du questionnaire leur a été proposée et les résultats vont dans le sens de ceux des deux études précédentes. Du point de vue des parents, les enfants et les adolescents HPI ont de meilleures capacités d'encodage des indices sociaux que leurs pairs tout-venant. Les autres résultats pointent une perception défavorable de la socialisation de leur enfant HPI : ils utilisent plus de stratégies de coping social (comme cacher leur intelligence ou préférer faire les choses seuls), ils auraient besoin de faire plus d'efforts sur le plan social et auraient des buts sociaux différents (ils chercheraient à davantage se conformer aux autres, à éviter les conflits et chercheraient moins de proximité). Les enfants et les adolescents HPI auraient également plus de difficultés à fournir des réponses sociales nouvelles et appropriées, à se faire apprécier de leurs pairs et à gérer leurs émotions. Ils auraient globalement des expériences sociales plus négatives et une vie sociale moins « réussie ». Une comparaison entre les réponses des parents et celles des enfants et des adolescents HPI montre des différences significatives, mais avec des tailles d'effet très faible, ce qui pourrait s'expliquer par une grande variabilité dans les réponses des enfants et des adolescents HPI. Selon l'auteure, les parents, qui ont une perception plus défavorable pourraient aussi être influencés par les mythes entourant le HPI.

Synthèse du chapitre 3

L'étiquetage peut entraîner, chez les enfants et adolescents HPI, un changement dans les perceptions de soi, un recours à des stratégies adaptatives spécifiques pour gérer les informations les concernant, mais aussi amener un traitement différent de la part des autres (Freeman, 2006). Ils pourraient éprouver un sentiment de différence, renforcé par l'étiquette de HPI. Les adolescents HPI subiraient également des stéréotypes (Freeman, 2008) et pourraient se trouver dans une prophétie auto-réalisatrice, en cherchant à se conformer aux attentes familiales et sociales. Le paradigme de la stigmatisation souligne que la plupart des enfants et adolescents HPI seraient conscients de la stigmatisation dont ils peuvent faire l'objet en raison de leur HPI et chercheraient à maintenir des interactions sociales « normales » (Coleman & Cross, 1988, 2000, 2014; Cross et al., 1993, 2014).

La présence d'un enfant HPI impacterait le système familial : les parents peuvent exprimer certaines inquiétudes en lien avec cette étiquette, ils pourraient adopter certaines pratiques éducatives, même si les relations intrafamiliales seraient globalement positives. Nous retiendrons que de manière générale, il y aurait plus de conflits, de comparaisons et de compétition dans les fratries uniquement composées de garçons (David et al., 2009; Grenier, 1985; Tuttle & Cornell, 1993), alors que les relations fraternelles des fratries féminines seraient plus positives, avec plus de camaraderie et d'empathie (Chamrad et al., 1995; David et al., 2009). L'influence de la présence d'un germain HPI sur les relations fraternelles ne fait pas consensus : certaines recherches mettent en avant le fait que les enfants HPI auraient une vision plus négative de leurs relations fraternelles, ils rapporteraient plus de comparaisons et de conflits (Ballering & Koch, 1984; Lapidot-Berman & Oshrat, 2009), être un enfant HPI et assumer le statut d'aîné serait la composition fraternelle la plus favorable (Chamrad et al., 1995; Pfouts, 1980; Tuttle & Cornell, 1993). D'autres recherches tendent au contraire à montrer que la présence d'un membre HPI n'aurait pas d'effet négatif et aurait même une influence positive sur les relations fraternelles (Chamrad et al., 1995; Colangelo & Brower, 1987; David et al., 2009).

Les enfants et adolescents HPI semblent occuper une position sociale favorisée parmi leurs pairs scolaires, même si les garçons HPI seraient plus acceptés que les filles HPI. Cependant, leur sentiment d'acceptation sociale ne serait pas toujours concordant avec la place occupée (Verschueren et al., 2019; Vialle et al., 2007). Les enfants et adolescents HPI auraient autant d'amis que leurs pairs tout-venant, mais auraient tendance à s'approcher de pairs qui leur ressemblent. Les débats sur la qualité des relations amicales pourraient provenir d'une grande hétérogénéité au sein de cette population (Shore et al., 2018) qui rendrait difficile une généralisation.

Problématique

Ce travail de recherche vise, avec une approche exploratoire, qualitative et développementale, à répondre aux questions suivantes : Quel sens les adolescents HPI accordent-ils à leurs expériences fraternelles et amicales ? Leur rapport au HPI peut-il colorer ces expériences ?

Positionnement épistémologique : perspective développementale, approche qualitative et exploratoire

Nous inscrivons notre travail dans la perspective psychosociale de la socialisation développée par Malrieu. Son modèle de la socialisation permet de dépasser les présupposés dualistes des travaux de Durkheim et Bourdieu en sociologie, en s'ancrant dans une perspective interactionniste et socio-constructiviste pour proposer l'interstructuration du sujet et des institutions. Il considère le rôle actif du sujet dans le processus de personnalisation et donne une place fondamentale aux autrui, dans la lignée des travaux de Mead et Wallon. Son modèle reste très actuel puisqu'il a su créer « une œuvre collective durable » (Baubion-Broye, 2013, p. 20) qui continue de vivre et d'évoluer au travers de recherches qui s'y ancrent pour comprendre et expliquer les phénomènes psychosociaux. Reconnaître que le sujet appartient à une pluralité de milieux pouvant susciter des conflits chez l'adolescent HPI nous amène à nous intéresser au sens qu'il accorde à ces différents milieux, tout en mettant en avant son rôle d'acteur dans son développement et dans cette construction de sens. Nous nous intéressons ainsi au *rôle d'autrui* dans la socialisation, et plus particulièrement aux rôles des pairs durant l'adolescence : la fratrie (et plus largement la famille) en tant que premier milieu de socialisation ; les amis, qui prennent de l'importance à l'adolescence. Ces pairs participent tous au développement des premières compétences et expériences sociales, à l'apprentissage des rôles sociaux et au développement des relations interpersonnelles.

Notre travail s'inscrit dans une perspective développementale : nous nous appuyons sur le *modèle synthétique du haut potentiel intellectuel* de Brasseur et Cuche (2017) pour penser le HPI et étudions les relations aux pairs dans leur horizontalité par le biais de trois dimensions : chaleur, opposition, identification (Almodovar, 1981, 1998; Claes, 2003; Troupel, 2006, 2017; Widmer, 1999). Nous ne nous intéressons pas à l'universalité des processus développementaux, mais au contraire à leurs spécificités, dans une approche interactionniste en prenant en compte différents facteurs (Perret, 2016), le rapport au HPI et les expériences fraternelles et amicales chez des adolescents HPI, et l'ancrage du sujet dans différents milieux de vie.

Nous nous inscrivons dans une démarche qualitative, car nos questionnements sont en adéquation avec les fondements de cette approche (Santiago-Delefosse & Del Rio Carral, 2017). Nous souhaitons *comprendre* les expériences aux pairs d'adolescents HPI, par le biais

de l'étude des contextes familiaux et amicaux, et également de manière approfondie, par l'appréhension du sens accordé à ces expériences, tout en prenant en compte la complexité de l'articulation entre la temporalité, la spatialité et les socialités multiples (Santiago-Delefosse & Del Rio Carral, 2017). Adopter une approche compréhensive suppose « d'abord la radicale hétérogénéité entre les faits humains ou sociaux » (Paillé & Mucchielli, 2021, p. 54). Cette approche qualitative est utile pour comprendre le contexte fraternel qui est peu connu chez les sujets HPI, mais il nous permet également d'approcher le vécu de l'adolescent et le sens qu'il donne à ses propres expériences. Nous questionner sur le rapport au HPI des adolescents HPI nous permet également d'appréhender la manière dont ils s'approprient cette étiquette, quels sens et quelles valeurs lui sont accordés, et quelles sont les implications de cet étiquetage sur les expériences sociales des adolescents concernés. S'inscrire dans une approche qualitative signifie par ailleurs employer des outils conçus pour recueillir des données qualitatives (comme l'entretien semi-directif) et adopter une démarche d'analyse de manière qualitative (appréhender le sens plutôt que s'appuyer sur des statistiques) (Paillé & Mucchielli, 2021).

Une recherche exploratoire vise « à clarifier un problème qui a été plus ou moins défini […], elle peut être aussi un préalable à des recherches […]. La recherche exploratoire permettrait ainsi de baliser une réalité à étudier ou de choisir les méthodes de collecte des données les plus appropriées pour documenter les aspects de cette réalité » (Trudel et al., 2006, p. 39). Notre travail est exploratoire à différents niveaux : nous avons proposé la notion de rapport au HPI qui n'a jamais été étudiée auparavant en tant que telle. De plus, dans le cadre du HPI, la situation de l'enfant unique et les spécificités des univers fraternel et amical n'ont été que peu, voir pas, étudiées. Pour ce faire, nous proposons un dispositif méthodologique innovant pour appréhender ces différents aspects.

S'intéresser à une période développementale particulière : l'adolescence

L'adolescence est une période de changements identitaires intenses du fait des nombreuses évolutions physiques, cognitives, sexuelles et sociales (Cloutier & Drapeau, 2016). Les relations amicales prennent de l'importance par rapport aux relations familiales ; même si ces dernières restent importantes, l'adolescent crée de nouvelles relations de proximité et d'intimité avec des amis (Claes, 2003). De nouveaux milieux de socialisation se développent, porteurs de valeurs et de normes, pouvant aussi engendrer des conflits. Ainsi, cette période de transition est marquée par le processus de personnalisation : « les conduites subissent une série de métamorphoses, caractéristiques de la construction de la personne » (Malrieu, 1973, p. 399). L'adolescent est à la recherche d'une unification originale avec pour objectif l'indépendance et le dépassement de soi.

La période de l'adolescence s'étend sur un large empan d'âge. Nous nous centrons sur le début de l'adolescence qui correspond au temps de scolarisation du collège, marqué par des questionnements identitaires et la formation de nouveaux cercles amicaux.

Le haut potentiel intellectuel : positionnement théorique et implications méthodologiques

Il existe une diversité de conceptualisations du HPI en lien avec les débats sur la définition de l'intelligence, mais aussi sur le caractère ontologique du HPI (Dai & Gauvrit, 2021), ce qui nous amène à considérer ce dernier comme une construction sociale (Courtinat, 2008). Nous nous inscrivons dans le *modèle synthétique du haut potentiel intellectuel* qui s'appuie sur une perspective développementale et interactionniste : il tient compte « de la constellation particulière individuelle, environnementale et temporelle de l'individu » (Brasseur & Cuche, 2017, p. 53) et prend en compte toute la complexité de ce processus. Nous souhaitons ainsi appréhender le HPI dans son aspect multidimensionnel et global. Cette conceptualisation a des répercussions sur les critères d'identification du HPI : il faut « qu'une ou plusieurs capacités intellectuelles de la personne s'écartent positivement et significativement des capacités des personnes de la même classe d'âge » (Cuche, 2021b, p. 61). L'identification, faite sur la base d'un test d'intelligence, doit prendre en compte une analyse globale et contextualisée du profil cognitif, en référence à « une lecture interactionniste et développementale » (Cuche, 2021a, p. 246). Cette manière de conceptualiser le HPI a une incidence sur les critères de recrutement de notre population : nous ne prenons pas uniquement en compte le critère d'un QI supérieur à 130, mais l'évaluation globale réalisée par un ou une psychologue mentionnant explicitement la présence d'un HPI.

S'intéresser aux effets du rapport au HPI au-delà des effets d'une intelligence hors-norme

Outre un intérêt pour une intelligence hors norme, nous souhaitons avant tout appréhender le rapport qu'entretiennent les adolescents avec le HPI et les liens de cette étiquette avec leurs expériences. Les adolescents HPI peuvent être confrontés à différents discours (médias, amis, parents, professionnels, etc.) pouvant entrer en conflit, ils doivent alors interroger, objectiver puis s'approprier l'étiquette de HPI (Zaffran, 2020). L'adolescent pourrait éprouver des difficultés dans sa construction identitaire si l'étiquette à laquelle il est assigné est négativement connotée par son entourage ou si elle donne lieu à des attentes jugées trop élevées.

En appréhendant le rapport au HPI, nous souhaitons aller au-delà de l'étude des représentations sociales et des perceptions du HPI. Le rapport au HPI renvoie à la *relation de sens et de valeur que l'adolescent entretient avec l'étiquette de HPI, évoluant au cours du temps*. Chaque sujet construit un rapport singulier dans un processus actif en s'appuyant sur ses perceptions et celles des autres, mais aussi sur ses propres expériences. Ce rapport est aussi dynamique et se construit dans la relation avec autrui. Ainsi, appréhender le rapport au HPI suppose de :

1- Relever le(s) terme(s) qui est/sont employé(s) par les sujets pour désigner le HPI
Il existe une diversité de terminologies pour désigner le HPI. Relever les termes utilisés par les sujets donne des indices sur leurs conceptions du HPI.

2- Saisir les perceptions du HPI du point de vue des sujets concernés

Les perceptions du HPI sont individuelles, mais se construisent dans les interactions avec autrui et se nourrissent des représentations sociales du HPI. Saisir le sens et la valeur du HPI nécessite également de se centrer sur le discours des sujets concernés. À ce titre, « nous ne pouvons omettre de considérer l'impact du contexte sociohistorique sur les vies individuelles dans le cadre d'une perspective développementale du sujet tout au long de la vie » (Larroze-Marracq et al., 2013, p. 119) : les perceptions de HPI de l'adolescent HPI et des parents se construisent dans un temps historique particulier, le HPI étant actuellement très médiatisé.

3- S'intéresser à l'expérience de l'identification des sujets pour cerner une éventuelle évolution des perceptions du HPI

Étudier le rapport au HPI suppose également de s'intéresser aux expériences en lien avec le processus d'étiquetage et donc d'appréhender le vécu de l'identification chez nos sujets et ses effets potentiels sur les sphères fraternelles et amicales.

Appréhender les expériences fraternelles et amicales des adolescents HPI

Nous relevons plusieurs biais et limites dans les études appréhendant l'univers familial des enfants et adolescents HPI. Se pose tout d'abord la question de la transposition culturelle et temporelle de ces études : elles ont été conduites dans des contextes culturels parfois très différents de la culture occidentale comme la Chine (Chan, 2005) ou Israël (Ben-Artzey, 2020; Ben-Artzey Schieber, 2019; David et al., 2009; Dwairy, 2004; Landau & Weissler, 1993; Weissler & Landau, 1993). La majorité des études ont été menées en Amérique du Nord (Ballering & Koch, 1984; Chamrad et al., 1995; Colangelo & Brower, 1987; Grenier, 1985; Pfouts, 1980; Tuttle & Cornell, 1993) et seulement deux ont été conduites en France (Courtinat-Camps & Villatte, 2011) et en Allemagne (Schilling et al., 2006). Certaines de ces études ont plus de vingt ans, or la structure familiale a connu d'importants changements ces dernières décennies, notamment avec les recompositions familiales et les familles monoparentales. Une autre limite concerne les critères pour déterminer la présence d'un HPI, en lien avec sa définition et les pratiques culturelles de chaque pays. En Israël, l'identification est systématique et un individu est considéré comme HPI dès lors qu'il obtient l'équivalent d'un QI total supérieur à 140 sur les échelles de Wechsler. En Chine, le seuil est fixé à 130. Quant aux participants HPI des études réalisées aux États-Unis, ils sont souvent recrutés sur la base de leur participation à un programme académique pour élèves HPI, l'identification n'étant dans ce cas pas nécessairement attestée *via* un bilan psychométrique. Certains échantillons sont de faible taille (moins de 100 participants) et dans la mesure où des analyses statistiques sont effectuées (Ballering & Koch, 1984; Cornell, 1983; Landau & Weissler, 1993; Weissler & Landau, 1993) la question de la validité statistique et donc de la robustesse des résultats se pose. Sept recherches font appel à des échantillons composés uniquement de familles avec des parents mariés ou vivant ensemble (Ballering & Koch, 1984; Ben-Artzey, 2020; Ben-Artzey Schieber, 2019; Grenier, 1985; McGuire et al., 1996; Pfouts, 1980; Tuttle & Cornell, 1993). Ces échantillons sont composés

des familles « intactes », les familles avec un seul parent ou recomposées sont peu représentées (Moon et al., 1998). Or nous pouvons supposer qu'un divorce peut entacher les relations intrafamiliales et notamment les relations fraternelles. En outre, ces familles sont majoritairement issues de milieux socio-économiques intermédiaires ou favorisés (Friedman, 1994). Peu de travaux mettent en avant l'hétérogénéité au sein des familles avec des enfants HPI. Or il semblerait que des relations familiales dans l'ensemble positives ne se retrouvent pas chez des familles de milieux socio-économiques défavorisés ou appartenant à une minorité, ou encore lorsque les enfants éprouvent d'importantes difficultés scolaires ou présentent des particularités cliniques (Moon et al., 1998). Les relations fraternelles des enfants et adolescents HPI sont étudiées principalement en croisant les variables structurelles (taille, genre, rang de naissance, écart d'âge et composition) aux diverses dimensions. La satisfaction, les attentes et les processus d'identification et de différenciation ne sont pas interrogés et aucune étude n'a eu, à notre connaissance, pour objectif de dégager une hétérogénéité d'expériences chez des adolescents HPI.

Par ailleurs, nous avons recensé peu de travaux s'intéressant aux expériences des enfants uniques (Almodovar, 1981, 1998; Espiau, 2005; Trichet et al., 2017), aucun auprès d'une population d'adolescent HPI. Ces enfants font face à des défis vis-à-vis de leurs parents auxquels ne sont pas confrontés ceux ayant des frères et sœurs (Pickhardt, 2000) et ils pourraient rencontrer des difficultés concernant le processus de différenciation (Almodovar, 1998) s'ils ne peuvent faire l'expérience de l'altérité auprès d'un autrui significatif. Si leurs compétences sociales et la qualité de leurs relations amicales ne seraient pas différentes des adolescents ayant une fratrie (Bobbitt-Zeher & Downey, 2013; Dufner et al., 2020; Trichet et al., 2017), leur processus de socialisation pourrait cependant être qualitativement différent.

Du point de vue des pairs et des enseignants, les adolescents HPI peuvent occuper une position sociométrique favorisée au sein de leur groupe classe puisque plus populaires et moins rejetés (Gallagher, 2015; Košir et al., 2016; Peairs et al., 2019; Verschueren et al., 2019). Mais même s'ils sont désignés comme populaire par leurs pairs, les enfants et adolescents HPI ne se sentiraient pas pour autant appréciés (Verschueren et al., 2019), ils pourraient se sentir enviés (Massé & Gagné, 2002) et ne pas être satisfaits sur le plan social (Vialle et al., 2007). Ils ne seraient pas plus harceleurs que leurs pairs (Estell et al., 2009; González-Cabrera et al., 2022; Ogurlu & Sarıçam, 2018; Peters & Bain, 2011) ni plus harcelés (Peters & Bain, 2011; Peterson & Ray, 2006a; Ryoo et al., 2017), mais une majorité serait concernée par ce phénomène (Peterson & Ray, 2006b; Tourreix, 2022). Les enfants et adolescents HPI auraient autant d'amis que leurs pairs sauf durant la période du collège (Tourreix, 2022; Verschueren et al., 2019), donc au début de l'adolescence. Une controverse existe sur le fait de s'approcher de pairs de même niveau intellectuel : outre un partage d'intérêts et de valeurs (Kao, 2011), l'identification à des pairs HPI, dans une recherche de similarités (Hopp et al., 2019; Manor-Bullock et al., 1995), pourrait être plus aisée. Les

débats entourant la qualité des relations amicales pourraient finalement relever d'une grande hétérogénéité de cette population (Shore et al., 2018). Outre des différences en fonction du « niveau » de HPI (Dauber & Benbow, 1990; Shore et al., 2018) et du genre de l'adolescent (Lee et al., 2012; Luftig & Nichols, 1990; Masden et al., 2015; Schapiro et al., 2009), des attentes et des conceptions différentes de l'amitié pourraient expliquer cette hétérogénéité (Bain & Bell, 2004; J. J. Gross, 2002; Masden et al., 2015). Enfin, les expériences amicales des adolescents HPI pourraient être marquées par un sentiment de différence dû à l'étiquetage. En réaction à la stigmatisation perçue (L. J. Coleman, 1985), ils pourraient mettre en place des stratégies d'adaptation (Swiatek, 1995).

L'approche développementale que nous privilégions considère les relations fraternelles et amicales comme ambivalentes et fondées sur l'opposition et la chaleur (Berndt, 2004; Buhrmester & Furman, 1990; Claes, 2003; Furman & Buhrmester, 1985; Hernandez, 2012; Troupel, 2006, 2017; Widmer, 1999). Interroger les adolescents sur leurs expériences fraternelles nécessite de questionner l'existence d'un lien fraternel, et donc du « faire fratrie » (Vinay & Zaouche-Gaudron, 2017a) : s'ils ont des demis et des quasis frères et sœurs, les considèrent-ils comme des frères et sœurs ? Dans le même sens, des fonctions différentes sont associées à l'ami, au meilleur ami, au copain et au camarade (Barbé, 2016; Kindelberger, 2010), d'où l'importance de questionner les conceptions des adolescents à propos de l'amitié. En nous basant sur les travaux d'Almodovar (1981, 1998), nous étudions les expériences fraternelles et amicales des adolescents qui ont des frères et sœurs, mais aussi des adolescents enfants uniques *via* les dimensions à l'œuvre (chaleur, opposition et identification), qu'elles soient réelles ou imaginaires, mais aussi par le biais la perception des rôles des pairs, les attentes et la satisfaction éprouvée à l'égard de ces relations. L'objectif est de cerner la qualité de ces différentes expériences du point de vue des adolescents au-delà de la simple présence/absence d'opposition et de chaleur, et d'en dégager une hétérogénéité. Faire abstraction de la dimension symbolique nous apparaît comme un écueil, puisqu'elle permet de comprendre ce qui fait sens pour le sujet dans ces expériences intimes et subjectives. Ainsi, prendre en compte le sens accordé à ces expériences permet d'articuler des dimensions objectives à des dimensions plus subjectives.

Enfin, nous nous intéressons au rôle du HPI dans ces différentes expériences : qu'en est-il de la « tradition familiale du HPI » : le HPI est-il une étiquette partagée par l'ensemble de la famille, ou l'enfant est-il au contraire « différent des autres », en marge de la famille ? L'enfant HPI peut se demander en quoi son germain est différent de lui et en quoi il est comme lui. Quel sens est donné au partage d'une étiquette commune et cela influence-t-il les expériences aux pairs ? Si l'étiquette est partagée par plusieurs membres de la famille, comment est-ce perçu par l'adolescent ? Pense-t-il que l'étiquette a une influence sur ses expériences sociales ? Si l'adolescent HPI est entouré d'amis HPI, le partage d'une étiquette commune peut-il avoir un effet ?

S'intéresser aux spécificités des expériences fraternelles et amicales

Nous inscrire dans une perspective développementale nous amène à considérer une diversité de dimensions pour appréhender les relations aux pairs. Pour autant, nous nous attendons à ce que certaines soient plus présentes dans une sphère d'expérience. Des relations fraternelles ambivalentes sont mises en avant dans la littérature chez les adolescents tout-venant (Buhrmester & Furman, 1990; Furman & Buhrmester, 1985; Widmer, 1999) et chez les enfants et adolescents HPI (David et al., 2009; Lapidot-Berman & Oshrat, 2009) tandis que l'intimité et la proximité semblent caractériser les relations amicales (Aydin et al., 2022; Claes, 2003; Mallet & Vrignaud, 2000). Certaines fonctions et processus pourraient également être plus spécifiques de certains pairs. Les adolescents construisent leurs relations amicales à partir de l'homophilie : la recherche d'un semblable soutiendrait la trajectoire développementale (Kindelberger, 2018). La recherche de ressemblance pourrait ainsi être plus prégnante auprès des amis qu'auprès des germains. Alors que les amis prennent de l'importance à l'adolescence, les relations fraternelles, bien que fluctuantes et évolutives (Langevin, 1998; Vinay & Jayle, 2011), conserveraient un poids affectif important (Camdessus, 1998).

Nous interrogeons ainsi les spécificités des expériences fraternelles et amicales chez des adolescents HPI : certaines dimensions caractéristiques des relations aux pairs sont-elles spécifiques aux expériences fraternelles ou au contraire aux expériences amicales chez les adolescents HPI ? Ces pairs ont-ils la même importance quand ils sont également considérés comme HPI par l'adolescent ? Quelle place tient la sphère amicale dans la vie de l'enfant unique ?

Croiser le point de vue des adolescents HPI et de leurs parents

Nous souhaitons avant tout interroger des adolescents HPI : « mener des enquêtes auprès des enfants constitue une voie privilégiée pour accéder à leurs représentations sur le monde qui les entoure » (Rouyer et al., 2020, p. 125). Ce choix épistémologique et méthodologique relève d'un enjeu social, celui de donner la parole aux adolescents. Il s'ancre dans les approches socioconstructivistes qui considèrent que l'enfant et l'adolescent sont acteurs de leur développement (Beaumatin et al., 2005). Il y a donc un intérêt à « considérer le point de vue de l'enfant et les processus de construction du sens à l'œuvre chez l'enfant au regard de ses expériences dans son environnement physique et social » (Rouyer et al., 2020, p. 125).

Cependant, afin de « renforcer la validité et la rigueur de notre démarche de construction de savoirs » (Garric & Capdevielle-Mougnibas, 2009, p. 109), nous souhaitons utiliser plusieurs procédures de triangulation méthodologique en combinant différents modes d'analyses et en croisant différentes sources. Pour cela, nous souhaitons interroger des adolescents HPI et leurs parents. Dans notre travail, la parole des parents est au service d'un enrichissement de la compréhension des expériences des adolescents HPI, elle nous permettra d'avoir un autre éclairage sur les relations fraternelles et amicales entretenues par leur enfant dans un contexte français et d'avoir des données sur leurs perceptions du HPI.

Le but est d'apporter un autre point de vue, nous nous attendons à recueillir dans une certaine mesure des perceptions et des expériences différentes (Olszewski-Kubilius et al., 2014).

Au regard de ces éléments de problématisation, notre question de recherche est la suivante :

Quel rôle joue le rapport au HPI sur le sens accordé aux expériences fraternelles et amicales des adolescents identifiés HPI ?

Notre travail s'appuie sur une approche qualitative, compréhensive et exploratoire. Aussi, il nous paraît plus judicieux de guider notre recherche empirique par des « axes de questionnements » (Da Silva Correia, 2022) plutôt que par la vérification d'hypothèses opérationnelles, en cherchant à dégager une hétérogénéité d'expériences subjectives chez nos participants à travers « une série précise de questions » (Paillé & Mucchielli, 2021, p. 86). En effet, nous préférons proposer un « *référent,* c'est-à-dire une description précise de la situation dans laquelle se déroulera la recherche ainsi que le développement des intentionnalités du chercheur » (Pourtois et al., 2006, p. 185), sans avoir d' « hypothèses de départ fortes, avec seulement un thème d'enquête, sans présupposés de résultats » (Alami et al., 2019, p. 23).

Ainsi, pour structurer notre partie empirique, nous proposons quatre axes de questionnement, nourris par une triangulation des sources, en croisant le point de vue des adolescents HPI et de leurs parents (*cf.* Figure 1) :

1) **Existe-t-il une hétérogénéité de formes de rapports au HPI ?**

Nous appréhendons l'existence de formes diversifiées de rapports au HPI et nous en dégageons, le cas échéant, une typologie. Pour caractériser le rapport au HPI des adolescents HPI et de leurs parents, nous nous appuyons sur deux dimensions : les *conceptions du HPI* (*via* le ou les termes utilisés pour désigner le HPI et les perceptions du HPI évoquées) et *l'expérience de l'identification* (de l'origine de l'identification à l'annonce du résultat).

2) **Quel est le sens accordé aux expériences fraternelles et amicales ?**

Nous décrivons, catégorisons et analysons le sens accordé aux expériences avant d'en dégager une éventuelle hétérogénéité. Nous nous basons sur trois dimensions : la *nature des relations* (*via* la chaleur, l'opposition, l'identification et la perception de l'évolution de la relation fraternelle), les *rôles* des frères et sœurs, amis et meilleurs amis et la *satisfaction et les attentes* exprimées à l'égard des relations fraternelles et amicales.

3) **Quelles sont les spécificités des expériences fraternelles des adolescents enfants uniques ?**

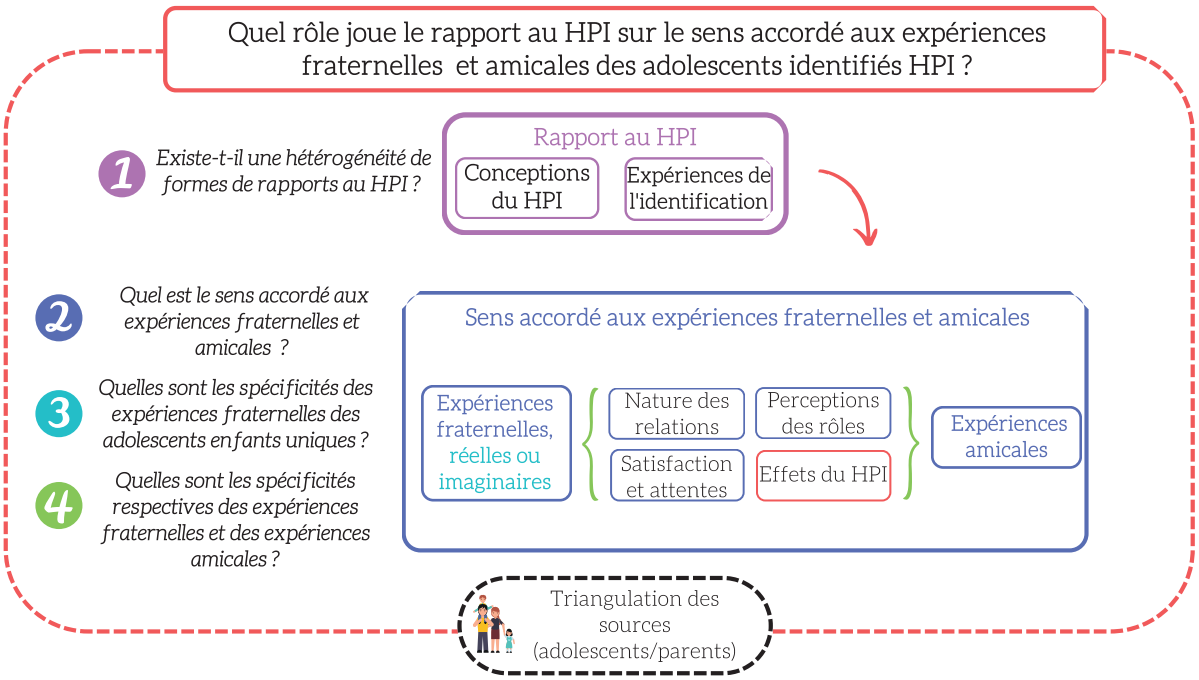
Pour dégager les spécificités des expériences fraternelles de ces adolescents, nous nous appuyons sur les dimensions suivantes : l'*expérience de la situation d'enfant unique*, la *nature de la*

relation fraternelle imaginaire (*via* la chaleur, l'opposition et l'identification) et le *rôle* des frères et sœurs.

4) Quelles sont les spécificités respectives des expériences fraternelles et des expériences amicales ?

Nous cherchons à comprendre quelles sont les spécificités des expériences fraternelles et des expériences amicales : certaines dimensions sont-elles propres à une relation ? Les adolescents s'identifient-ils plus à leurs germains ou à leurs amis ?

Figure 1. *Schématisation des axes de questionnement*



DEUXIÈME PARTIE :

Recherche empirique

Chapitre 4 : Dispositif de recherche

L'objectif de ce chapitre est de présenter le dispositif méthodologique mis en œuvre pour répondre à notre question de recherche et à nos axes de questionnement. Notre étude se veut qualitative aux niveaux épistémologique et méthodologique, tant dans le choix des outils que dans les stratégies d'analyse (Paillé & Mucchielli, 2016). Après avoir présenté notre échantillon, nous nous centrons sur la présentation des modalités de recueil de données utilisées et des conditions de passation auprès des adolescents HPI et de leurs parents. Enfin, la démarche d'analyse des résultats est détaillée.

1. Présentation de l'échantillon

Nous présentons les critères d'inclusion retenus pour constituer notre échantillon, la manière dont nous avons recruté les participants et leurs caractéristiques.

1.1. Critères d'inclusion

Pour participer à la recherche, les adolescents devaient être scolarisés au collège, avoir été identifiés HPI et ne pas présenter de troubles associés (TDA/H, TSA).

Ce critère de scolarisation en collège nous permet de délimiter une période de l'adolescence en fonction du cycle d'enseignement, ce qui se fait communément dans les recherches sur les adolescents HPI (Courtinat, 2008; Tourreix, 2022; Villatte, 2010). Les élèves HPI pouvant avoir sauté une ou plusieurs classes, il nous paraissait plus pertinent de rencontrer des adolescents issus d'un même environnement scolaire (le collège) plutôt que des adolescents du même âge. Nous ne souhaitions pas avoir un empan d'âge trop réduit (13-14 ans par exemple) afin de maximiser le nombre de participants compte tenu de la difficulté d'accès à ce public. À l'inverse, trop étendre l'empan d'âge n'aurait pas été pertinent dans l'étude des relations aux pairs, qui comme nous l'avons souligné dans le premier chapitre, évoluent au cours de l'adolescence (Coslin, 2017).

Les familles ont dû fournir le compte-rendu d'un bilan psychologique réalisé par une psychologue[31] concluant à la présence d'un haut potentiel intellectuel. Même si le critère d'un QI égal ou supérieur à 130 reste la méthode d'identification la plus utilisée dans les recherches, en France notamment et malgré sa remise en cause (Carman, 2013; Sternberg & Kaufman, 2018), conformément aux débats sur les critères d'identification du HPI, nous faisons le choix de ne pas nous baser sur ce seul critère, mais sur l'évaluation globale réalisée par la psychologue (Cuche, 2021a). Nous avons vérifié qu'elle faisait état de la présence

[31] Tous les bilans des adolescents de notre échantillon ont été réalisés par des psychologues femmes. De plus, en 2022, 88% des psychologues étaient des femmes (https://drees.shinyapps.io/demographie-ps/). C'est la raison pour laquelle nous parlons de la psychologue (et non du psychologue comme le prévoit les règles de grammaire de la langue française) pour refléter cette réalité.

d'un HPI dans la conclusion du bilan. Cela permet entre autres de considérer les sujets présentant des profils hétérogènes (pour lesquels on ne peut pas calculer de QIT).

Nous n'avons pas inclus dans notre échantillon les adolescents doublement exceptionnels (présentant un TDA/H ou TSA en plus d'un HPI), pour ne pas avoir de dimensions spécifiques pouvant être à l'origine de difficultés sociales. Le fonctionnement social peut être en effet impacté chez les enfants et adolescents ayant un TDA/H (Cordeiro et al., 2011). Verret, Massé et Picher (2016) font état des difficultés potentielles rencontrées par ces enfants : rejet, partenaires de jeu moins désirés, difficultés à créer et maintenir des relations amicales. Ces éléments peuvent s'expliquer par une symptomatologie propre à ce trouble : impulsivité, hyperactivité et inattention peuvent être associées à de l'agressivité, ce qui peut entraver les relations sociales de ces adolescents. Les critères diagnostiques du DSM-V permettant d'identifier un trouble du Spectre de l'Autisme (TSA) concernent notamment des « déficits persistants de la communication et des interactions sociales » (Crocq & Guelfi, 2015, p. 55). Les enfants et adolescents ayant un TSA peuvent également rencontrer des difficultés spécifiques dans ce domaine (Assouline et al., 2009), voir un isolement social (Foley Nicpon et al., 2011).

Nous avions décidé en amont du recrutement que plusieurs adolescents HPI pouvaient participer dans une même famille s'ils répondaient aux critères d'inclusion et s'ils acceptaient de participer (ce qui a été le cas pour deux familles). La première raison est en lien avec la difficulté à trouver des participants ; la deuxième est éthique : si deux adolescents d'une même fratrie remplissent les conditions de participation, mais qu'un seul peut participer, il ne nous paraissait pas éthique et déontologique de faire un choix.

1.2. Recrutement des participants

Nous avons souhaité diversifier les modes de recrutement. Le recrutement de 30 familles s'est déroulé sur une période 5 mois (de juin à octobre 2021). Il s'est fait principalement selon deux modalités : les réseaux sociaux et les associations. Nous avons commencé par publier des annonces sur des groupes Facebook liés au haut potentiel intellectuel (Zèbre Haute-Garonne ; Enfants à Haut Potentiel Intellectuel ; Groupes de Paroles Parents d'Enfants ; Précoces, Haut Potentiel, Zèbre). Ces annonces présentaient les objectifs de notre recherche et étaient accompagnées d'un appel à participation (*cf.* Annexe 1, p. 302). Au total, 9 familles ont été recrutées *via* ce réseau social[32].

Nous avons également fait appel à sept associations. Nous n'avons pas réussi à entrer en contact avec deux d'entre elles malgré plusieurs appels téléphoniques et courriels. Une association a accepté de publier notre appel à participation *via* leurs réseaux sociaux (LinkedIn et Instagram), mais nous n'avons eu aucun contact avec les familles concernées. Une association a transmis par mail notre appel à participation à ses adhérents, mais là

[32] Des annonces ont été publiées sur d'autres réseaux sociaux (LinkedIn, Discord, Instagram) mais nous n'avons eu aucun retour.

encore nous n'avons pas eu de retour. L'appel à participation a été diffusé au début du mois d'août 2021, ce qui peut expliquer en partie cette absence de réponse en période estivale. Une association n'a pas donné suite. Enfin, nous avons recruté 18 familles grâce à la diffusion de notre appel à participation par l'AFEHP (Association Française pour les Enfants à Haut Potentiel) et deux familles par Mensa. Ces deux associations ont envoyé un courriel présentant notre recherche, accompagné de notre appel à participation à leurs adhérents. Les parents volontaires nous ont ensuite contactés par téléphone ou par courriel.

Enfin, une famille a été recrutée par le bouche-à-oreille : une famille de notre échantillon nous a transmis les coordonnées d'une autre famille intéressée par notre étude. Une fois la famille informée, nous l'avons contactée pour lui expliquer le déroulement. Ce moyen de recrutement a très peu fonctionné, nous avons eu plusieurs contacts transmis par des familles de notre échantillon qui n'ont pas abouti.

Sur les 30 familles, 28 prises de contact se sont faites par le biais de la mère. Ces dernières seraient plus présentes dans le quotidien de l'enfant concernant les activités scolaires et non scolaires (Brown, 2007), elles pourraient alors disposer d'une « quantité d'observations » plus importante à partager que les pères. Lors de la recherche de participants, nous avons observé une surreprésentation des mères sur les réseaux sociaux (surtout sur les groupes Facebook) par rapport aux pères. Elles pourraient être davantage à la recherche d'informations, de soutien affectif et émotionnel et donc partager sur les réseaux sociaux leurs inquiétudes pour obtenir des conseils (Rocheleau, 2020).

Ainsi, nous avons recruté les deux tiers de notre échantillon *via* des associations, ce qui peut induire des effets sur le profil des participants (Tourreix, 2022). En effet, les parents peuvent présenter davantage de préoccupations que les autres parents d'enfants HPI, raison pour laquelle ils sont venus chercher des réponses dans ces associations. Les adolescents pourraient rencontrer davantage de difficultés, notamment sur les plans socio-émotionnel et scolaire, justifiant l'adhésion à une association. Dans notre échantillon, les adolescents présentant des difficultés pourraient dans ce cas être surreprésentés ; nous pouvons supposer qu'une symptomatologie bruyante ou visible a conduit l'entourage de l'adolescent (parents, enseignants, etc.) à chercher des réponses et donc à entamer une démarche d'identification. La conception du HPI pourrait aussi être influencée par ces difficultés, à la fois chez les adolescents et chez leurs parents. Cet état de fait, lié aux conditions de recrutement, sera considéré dans la discussion des résultats.

Les 30 familles recrutées proviennent de toute la France. Sur les treize régions de France métropolitaine, onze sont représentées : Occitanie (10), Auvergne Rhône-Alpes (4), Île-de-France (4), Centre-Val de Loire (3), Grand-Est (2), Nouvelle-Aquitaine (2), Bourgogne Franche-Comté (1), Corse (1), Hauts-de-France (1), Normandie (1) et Pays de la Loire (1).

Au total, nous avons rencontré 32 adolescents et 42 parents (dans deux familles, deux adolescents ont été recrutés). Nous avons proposé à chaque famille de rencontrer les deux parents lors du recueil des données afin d'obtenir le point de vue de chacun, mais les parents

étaient parfois séparés ou un des parents était indisponible. Nous avons ainsi réalisé 12 entretiens avec les deux parents, 17 avec uniquement des mères et un uniquement avec un père.

1.3. Caractéristiques de l'échantillon

Pour décrire notre échantillon, nous nous appuyons sur les caractéristiques sociobiographiques des adolescents et de leurs familles. Nous les détaillons avec deux objectifs : produire une description fine de notre échantillon, mais aussi isoler certaines variables dont nous analyserons l'association à des formes de discours (le genre, l'âge, le niveau scolaire, la présence de membres HPI au sein de la famille).

1.3.1. Âge, genre et milieu socioculturel

Tableau 1. *Description de l'échantillon des adolescents HPI en fonction du genre, de l'âge, du niveau scolaire et de l'âge d'identification*

Genre		**Âge**		
Garçons	Filles	9/11 ans	12 ans	13/15 ans
20	12	9	10	13

Âge d'identification du HPI		
4/6 ans	7/9 ans	10/13 ans
9	17	6

Niveau scolaire				**Accélération scolaire**		
6e	5e	4e	3e	ø	1 an	2 ans
6	7	8	11	17	12	3

Les adolescents HPI (*cf.* Tableau 1) sont âgés de 9 à 15 ans (M = 12,3 ans ; ET = 1,41), 12 sont des filles et 20 des garçons. Scolarisés au collège[33] au moment du recueil, 17 n'ont pas sauté de classe, 12 ont sauté une classe et trois ont sauté deux classes.

L'âge d'identification du HPI varie entre 4 et 13 ans (M = 7,9 ans ; ET = 2,2). Les bilans s'appuient tous sur les échelles de Wechsler : trois ont été réalisés avec la WPPSY-III, 17 avec le WISC-IV et 12 avec le WISC-V. Pour cinq adolescents, le bilan s'est également basé sur des tests projectifs et des dessins. Pour sept adolescents, le QIT n'apparaît pas dans le bilan, soit parce que le profil est trop hétérogène pour être calculé, soit parce que la psychologue ne communique pas de chiffres. Pour les 26 autres adolescents, les QIT varient entre 125 à 157 (M = 141 ; ET = 9). Une hétérogénéité entre les indices a été notée par la psychologue dans le bilan de 17 adolescents.

Pour caractériser le milieu socioculturel de la famille, nous nous sommes basée sur la méthode employée dans plusieurs recherches en psychologie (Courtinat, 2008; Stevenson & Baker, 1987) et adaptée par Brioux (2019). Il s'agit de croiser deux indicateurs, le capital scolaire et le groupe socioprofessionnel du père et de la mère au moyen d'une cote sociale[34].

[33] Une adolescente a été recrutée pendant l'été, l'entretien a été réalisé durant les premières semaines de sa 2nde ; néanmoins elle nous a (spontanément) évoqué ses expériences en tant que collégienne. Nous avons donc maintenu sa participation et l'avons considéré comme une élève de 3ème (classe qu'elle venait juste de quitter au moment où nous l'avons rencontrée).

[34] De manière plus précise, nous avons croisé le niveau de qualification tel que défini par le cadre national des certifications professionnelles (2019) avec le groupe socioprofessionnel d'appartenance Insee, 2022). Le milieu socio-culturel a alors été calculé à partir d'un tableau croisé (*cf.* Annexe 2, p. 302 pour le détail de la méthode et les données).

Pour le capital scolaire, nous avons actualisé le niveau de qualification, car la stratification éducative a été réorganisée depuis les années 1980 : le baccalauréat « qui était un critère de distinction et de sélection, est devenu la norme en seulement un peu plus d'une génération » (Fourquet et al., 2021, p. 299).

Tableau 2. *Niveaux de qualification, groupes socioprofessionnels et milieux socio-culturel*

Niveau de qualification des pères et des mères (*N* = 53*)							
Bac		**Bac+2**		**Bac+3/4**		**Bac+5 et +**	
P	M	P	M	P	M	P	M
3	4	5	7	1	7	14	12
Groupe socioprofessionnel des pères et des mères (*N* = 55*)							
Faible[35]		**Intermédiaire[36]**		**Élevé[37]**			
P	M	P	M	P	M		
3	6	10	16	12	8		
Milieu socioculturel de chaque famille (*N* = 30)							
Défavorisé		Intermédiaire		Favorisé		Très favorisé	
4		7		7		12	

***** Nous n'avons pas eu accès au niveau de qualification de 7 pères et au groupe socioprofessionnel de 5 pères

Les parents possèdent un niveau de qualification (*cf.* Tableau 2) allant du niveau 3 (CAP, BEP) au niveau 8 (doctorat et HDR). Le niveau de qualification des pères est de niveau 7 (équivalent BAC+5) pour plus de la moitié (61 %), mais celui des mères présente une plus grande diversité : 23 % ont un niveau 5 (équivalent BAC+2), 23 % un niveau 6 (équivalent BAC+3 et BAC+4) et 40 % un niveau 7 (équivalent BAC+5). Les pères appartiennent majoritairement aux groupes socioprofessionnels élevé (48 %) et intermédiaire (40 %) tandis que les mères sont plutôt du côté des groupes socioprofessionnels intermédiaire (53 %), élevé (27 %) et faible (20 %).

Le milieu socioculturel se décline ainsi en quatre niveaux : défavorisé (4 familles), intermédiaire (7 familles), favorisé (7 familles) et très favorisé (12 familles).

1.3.2. Configurations familiales

Les types de fratries rencontrées sont à l'image de celles qui existent dans notre société contemporaine : 22 adolescents (69 %) vivent avec leurs deux parents et 10 adolescents (31 %) avec des parents séparés ou divorcés (dont quatre sont uniquement élevés par leur mère). Nous retrouvons également différentes configurations fraternelles.

Dans la mesure où nous adoptons une approche qualitative, nous avons fait le choix de considérer le point de vue des adolescents sur la question du vivre ensemble, qui ne correspond pas forcément à la définition juridique de la fratrie. Nous leur avons demandé s'ils vivaient sous le même toit que leur fratrie et depuis combien de temps ; nous avons

[35] Agriculteurs exploitants, ouvriers, retraités, sans activité professionnelle.
[36] Artisans, commerçants, chefs d'entreprise, professions intermédiaires, employés.
[37] Cadres et professions intellectuelles supérieures.

également pris en compte le statut qu'ils donnent à leurs frères/sœurs[38], demi-frères/sœurs[39] et quasi-frères/sœurs[40].

Ainsi, notre échantillon se compose de :

27 adolescents ayant une fratrie, dont :

- 23 adolescents avec des fratries « nucléaires » composées de frères et sœurs.
- 4 adolescents avec des fratries « recomposées simples » composées de frères, sœurs, demi-frères et demi-sœurs. Ils nous ont parlé de « frères » et « sœurs » pour nommer leurs demi-frères/sœurs : nous les considérons donc comme tels dans la mesure où ils ont grandi avec eux.

5 adolescents examinés comme enfant unique, dont :

- 2 adolescents sans frère ni sœur.
- 2 adolescents avec des fratries « recomposées complexes » avec des quasi-frères et quasi-sœurs avec lesquels ils ont très peu de contacts (ils vivent principalement chez leur mère et les quasi-frères/sœurs vivent chez leur père). Ils n'ont pas développé de relations particulières (leur présence est récente dans leur vie) et ils ne les envisagent pas comme des frères et sœurs : nous les examinons en tant qu'enfant unique.
- 1 adolescent avec une fratrie « recomposée simple » composée de demi-frères et demi-sœurs qu'il n'a jamais rencontrés (il n'est d'ailleurs pas sûr de leur nombre et ne connaît pas leur âge) : nous considérons dans ce cas qu'il est enfant unique dans la mesure où il n'a ni éprouvé ni fait l'expérience d'aucune relation fraternelle avec ses demi-frères/sœurs.

Tableau 3. *Variables structurelles de la fratrie*

Taille (*N* = 32)			**Genre** (*N* = 27)*		
1	2	3 et +	Masculin	Féminin	Mixte
5	16	11	7	3	17
Rang de naissance (*N* = 27)*			**Écart d'âge**** (*N* = 27)*		
Aîné	Cadet	Benjamin	1/2 ans	3/5 ans	6 et +
15	4	8	12	13	17

* Ne s'applique pas aux enfants uniques

** L'écart d'âge est apprécié entre l'adolescent et chacun de ses frères et sœurs : un même adolescent peut être « classé » dans plusieurs modalités.

La composition fraternelle de notre échantillon est diversifiée (*cf.* Tableau 3). Nous avons réparti la taille des fratries en trois groupes : les adolescents considérés comme enfants uniques (n = 5), les fratries composées de deux enfants (n = 16) et les fratries composées de 3 à 5 enfants (n = 11). Au niveau du genre de la fratrie, nous avons également trois groupes : les fratries composées uniquement de garçons (n = 7), uniquement de filles (n = 3) et mixtes (n = 17). Concernant le rang de naissance, 15

[38] Les frères et sœurs sont issus des mêmes parents.

[39] Les demi-frères et les demi-sœurs ont un parent en commun.

[40] Les quasi-frères et quasi-sœurs n'ont aucun lien de parenté, ils sont liés par la formation d'un nouveau couple entre leurs parents.

adolescents sont des aînés, quatre sont des cadets et huit sont des benjamins. Les écarts d'âge s'étendent de 1 à 16 ans : 12 adolescents ont entre un et deux ans d'écart avec un de leur germain, 13 ont entre 3 et 5 ans d'écart et 17 ont six ans et plus.

Tableau 4. *Présence du HPI au sein des familles*

Point de vue des adolescents (*N* = 32)		**Point de vue des parents*** (*N* = 30)	
Fratrie			
1 seul	Plusieurs	1 seul	Plusieurs
15	17	12	18
Famille			
Mère	Père	Mère	Père
11	5	13	3

* Nous avons considéré les réponses du couple parental et non de chaque parent de manière isolée.

Enfin, nous avons relevé la perception de la présence d'autres membres HPI dans la famille (*cf.* Tableau 4). Pour cela, nous avons demandé aux adolescents et aux parents qui, selon eux, étaient HPI dans leur famille, qu'une identification chez une psychologue ait été réalisée ou non. Ainsi, la moitié des adolescents (n = 16) considère qu'ils ont au moins un frère ou une sœur HPI et l'autre moitié qu'ils sont les seuls enfants HPI de la fratrie. Du côté des parents, 18 couples considèrent qu'ils ont plusieurs enfants HPI et 12 couples qu'ils ont un seul enfant HPI. Parmi les 29 mères rencontrées, 13 se déclarent HPI (7 se sont fait tester) ; parmi les 13 pères rencontrés, 3 se considèrent comme HPI (2 ont été identifiés). Par ailleurs, 11 adolescents affirment que leur mère est HPI et 5 que leur père est HPI. Nous constatons un écart entre le discours des parents et celui des adolescents : les parents sont plus enclins à supposer la présence d'un HPI chez leurs enfants ou chez eux, contrairement aux adolescents. Par ailleurs, quatre frères et sœurs ont été testés, mais n'ont pas été identifiés comme HPI ; quatre autres ont des troubles associés attestés (autisme, TDAH, dyslexie).

2. Techniques de recueil des données

Les outils utilisés pour recueillir nos données ainsi que les conditions de passation ont été examinés et validés par le Comité d'Éthique de la Recherche (CER) de l'Université Fédérale Toulouse Midi-Pyrénées qui garantit la déontologie des protocoles de recherche impliquant la personne humaine (*cf.* Annexe 3, p. 306). De plus, une étude d'impact sur la vie privée (EIPV) a été réalisée avec les Délégués à la Protection des Données (DPO) de l'université Toulouse - Jean Jaurès (Avis n° 202103081700) pour être en conformité avec le Règlement Général sur la Protection des Données (RGPD) (*cf.* Annexe 4, p. 307).

2.1. Outils de recueil des données

Notre travail s'inscrit dans une approche qualitative : nous souhaitons mettre en lumière et comprendre la diversité des formes de rapport au HPI et du sens que des adolescents HPI accordent à leurs expériences fraternelles et amicales, tout en mettant en perspective leur point de vue avec celui de leurs parents. Aussi, l'entretien semi-directif est apparu comme l'outil le plus adapté. Cette technique employée dans les méthodes qualitatives vise « l'extraction du sens des matériaux soumis à l'examen du chercheur » (Paillé & Mucchielli, 2016, p. 30) et permet de saisir les dimensions subjectives des expériences. Les entretiens

favorisent la réflexion et l'élaboration par les sujets d'un discours sur le sens qu'ils accordent à leurs expériences, mais leur permettent également de donner à voir leurs perceptions et leurs sentiments. Le chercheur doit faire preuve « d'écoute, d'empathie, de partage, de reconnaissance de l'expertise du profane » (Imbert, 2010, p. 25).

Le guide d'entretien peut coupler des thèmes plus ou moins larges avec des questions et des relances. L'ordre des thèmes est souple et peut s'adapter au participant. Les questions pour les adolescents ont été formulées et adaptées pour qu'elles soient comprises par eux. Nous avons proposé des questions ouvertes et suffisamment larges pour favoriser l'élaboration par le sujet ; des relances permettent de préciser certains points (exemple : *Est-ce que tu peux m'expliquer ? Est-ce que tu peux me donner un exemple ?).*

Par ailleurs, dans un souci de triangulation des sources, nous avons élaboré trois guides d'entretien pour les adolescents HPI (avec ou sans fratrie) et leurs parents (*cf.* Annexe 5, p. 308). Chaque guide est orienté par nos objectifs de recherche et a été construit en nous appuyant sur les travaux de différents auteurs (Almodovar, 1981, 1998; Buhrmester & Furman, 1990; Claes, 2003; Coslin, 2017; Espiau, 2005; Furman & Buhrmester, 1985; Ohniguian, 1990; Troupel, 2006; Widmer, 1999).

2.1.1. Guide d'entretien à destination des adolescents ayant une fratrie

Ce guide d'entretien s'articule autour de trois thématiques : le sens accordé aux expériences fraternelles, le sens accordé aux expériences amicales et le rapport au HPI.

La première thématique relative au *sens accordé aux expériences fraternelles*[41], prend appui sur les travaux de Buhrmester et Furman (1990; 1985), Widmer (1999) et Troupel (2006) qui ont défini et détaillé les différentes dimensions et sous-dimensions caractérisant les relations fraternelles. Nous avons dans un premier temps posé une question ouverte et intentionnellement large (« *Peux-tu me parler de ta relation avec ton frère/ta sœur ?* ») permettant de saisir les dimensions des relations fraternelles spontanément évoquées. L'objectif était dans un second temps de demander à l'adolescent de détailler ses expériences en lien avec chacune des sous-dimensions (partage, entraide, alliance et intimité pour la dimension de la chaleur ; conflits, violences et antagonisme pour la dimension de l'opposition). À l'instar de Troupel (2006), nous avons ensuite appréhendé les processus d'identification et de différenciation au travers du sentiment de ressemblance avec les frères et sœurs. Enfin, nous avons questionné l'adolescent sur sa satisfaction à l'égard de ses relations fraternelles, sur leur évolution et sur ses attentes quant au rôle d'un frère ou d'une sœur.

Concernant la thématique relative *au sens accordé aux expériences amicales*[42], nous avons commencé par caractériser l'univers social de l'adolescent pour obtenir des informations

[41] Exemples de questions : *Est-ce que vous vous apportez de l'aide avec ton frère/ta sœur ? ; Penses-tu que vous vous ressemblez avec ton frère/ta sœur ?*

[42] Exemples de questions : *Est-ce que tu peux me parler de tes amis ? ; Quelles relations entretiens-tu avec tes camarades ? Comment te sens-tu quand tu es avec eux ?*

sur ses amis et camarades (En a-t-il et qui sont-ils ? Quelles relations entretient-il avec eux ?). Nous avons ensuite interrogé l'adolescent sur sa relation avec son meilleur ami, les questions sont construites selon la même logique que pour les frères et sœurs puisque les mêmes dimensions sont habituellement utilisées pour appréhender ces relations (Claes, 2003; Cloutier & Drapeau, 2016; Hernandez, 2012; Kindelberger, 2018) et les processus d'identification et de différenciation sont également à l'œuvre (Coslin, 2017). Nous avons enfin évoqué la satisfaction, les attentes et les rôles attribués aux meilleurs amis et aux amis.

La thématique relative au *rapport au HPI*[43] permet d'aborder les perceptions du HPI, l'expérience de l'identification, la présence d'autres membres HPI dans la famille et les effets du HPI sur les relations familiales et amicales.

2.1.2. Guide d'entretien à destination des adolescents enfants uniques

Ce deuxième guide s'adresse aux adolescents HPI qui sont enfants uniques. Nous avons choisi de les interroger sur la fratrie imaginaire (Almodovar, 1981, 1998; Espiau, 2005; Ohniguian, 1990) en leur demandant d'imaginer le fait d'avoir un frère ou une sœur, puis de décrire cette relation. Les fonctions et rôles d'une fratrie sont analysés ainsi que l'expérience d'enfant unique[44].

Le sens accordé aux expériences amicales et le rapport au HPI des enfants uniques sont abordés selon les mêmes modalités que celles adoptées avec les adolescents ayant des frères et sœurs.

2.1.3. Guide d'entretien à destination des parents

Le guide d'entretien pour les parents s'organise autour de quatre thèmes. Le premier objectif est de recueillir des informations sociobiographiques sur la famille (situation des parents, composition de la famille, etc.). L'entretien avec les parents permet également d'appréhender leur propre rapport au HPI (conception, contexte et expérience de l'identification, incidences sur la famille, présence d'autres membres HPI au sein de la famille, etc.). Le parcours scolaire de l'adolescent HPI est également questionné. Enfin, cet entretien permet aux parents d'exprimer leur point de vue au sujet des relations entre leurs enfants et des relations amicales de leur adolescent HPI.

Nous avons prétesté le guide d'entretien à destination des adolescents auprès de deux participants (un adolescent HPI et une adolescente tout-venant) et le guide à destination des parents auprès d'un couple ayant des enfants HPI. Nos objectifs étaient de cerner la pertinence et la formulation de nos questions et d'estimer la durée de l'entretien. Ces prétests nous ont permis de préciser certaines questions[45], de travailler la formulation de

[43] Exemples de questions : *Qu'est-ce que signifie pour toi le haut potentiel ? ; Comment s'est passée ton identification ?*

[44] Exemples de questions : *Est-ce que tu peux me parler de ta situation d'enfant unique ? ; Est-ce que tu as déjà imaginé avoir un frère ou une sœur ? Comment imagines-tu cette relation ?*

[45] Par exemple, avec les adolescents : « *Comment s'est passée ton identification ?* » a été complété avec « *Le moment où tu as passé le test* ».

quelques questions[46] et de peaufiner notre présentation, qui est un moment crucial pour mettre en confiance les participants.

2.2. Protocole de recueil de données

Nous présentons ici la procédure et les conditions de passation de nos entretiens.

2.2.1. Procédure

De façon systématique, nous avons eu une première prise de contact par téléphone avec au moins un parent pour présenter notre recherche et ses objectifs et pour répondre à leurs questions. Nous avons expliqué les points importants relatifs aux fiches de consentements (la confidentialité, l'anonymat, le droit de retrait, la protection des données, etc.). Ces éléments ont été présentés à tous les participants soit par téléphone lors du premier contact, soit avant de débuter l'entretien. Nous nous sommes également assurée que l'adolescent formule un consentement oral de principe. Pour recueillir le consentement des adolescents HPI et de leurs parents (*cf.* Annexe 6, p. 315), nous avons envoyé les formulaires de consentement par courrier avec une enveloppe affranchie permettant aux familles de nous renvoyer ces fiches signées accompagnées du compte-rendu du bilan psychologique de l'adolescent. Les bilans, après avoir été scannés puis stockés sur un serveur sécurisé, ont été détruits. Après réception du courrier, une date était fixée pour les entretiens : dans un premier temps avec le(s) parent(s) et dans un second temps avec l'adolescent.

Le recueil des données s'est déroulé sur une période de six mois (de juin à décembre 2021). Il témoigne du travail conséquent réalisé pour conduire au total 62 entretiens avec les obligations et contraintes de chaque famille et de chaque adolescent. Il était parfois très difficile de trouver un créneau pendant lequel tous étaient disponibles. L'entretien avec l'adolescent a été réalisé immédiatement après celui de ses parents pour 18 familles ; pour les 12 autres, les entretiens se sont déroulés entre 1 et 18 jours après. Il est possible que le temps écoulé entre les entretiens des parents et des adolescents ait favorisé des discussions au sein de certaines familles, ce qui pourrait constituer un biais dans la mesure où tous les adolescents n'ont pas eu accès à ce potentiel moment d'échange et de réflexion. Pour autant, ces moments ont peut-être permis à certaines familles et à l'adolescent de partager leurs questionnements.

Tous les entretiens se sont déroulés en visioconférence *via* Zoom, avec l'option « cryptage de bout-en-bout » qui permet de chiffrer les données. Les entretiens ont été enregistrés à l'aide du logiciel *OBS Studio* (l'audio uniquement).

2.2.2. Conditions de passation

Les entretiens avec les parents ont duré en moyenne 27 minutes (ET = 10), 12 minutes pour le plus court et 51 minutes pour le plus long. Tous les parents ont accepté d'allumer

[46] Par exemple, au lieu de demander aux parents « *Quel est votre niveau d'étude ?* », nous avons préféré « *Avez-vous fait des études ?* ».

leur caméra, les entretiens se sont tous déroulés en l'absence de l'adolescent. Au cours de la retranscription, nous avons constaté qu'un enregistrement avec une mère n'avait pas fonctionné ; plutôt que de tenter de recruter une autre famille (en raison des difficultés évoquées plus haut), nous avons demandé à la participante si elle acceptait de refaire l'entretien (il y a eu un écart de trois mois entre le premier et le deuxième entretien).

Les entretiens avec les adolescents ont duré en moyenne 36 minutes (*ET* = 14), 19 minutes pour le plus court et 82 minutes pour le plus long. Deux adolescents n'ont pas souhaité allumer leur caméra[47]. Une adolescente a souhaité que sa mère reste avec elle durant l'entretien ; elle semblait timide et réservée, la présence de sa mère nous est apparue rassurante et ne l'a pas empêchée de s'exprimer. La mère d'un adolescent est également restée au début de l'entretien avec son fils, mais face à ses nombreuses interventions sur les premières questions, nous lui avons rappelé que nous souhaitions avoir uniquement le point de vue de son fils, elle a donc quitté l'entretien avec l'accord de ce dernier.

Nous avons tenté de limiter le biais de désirabilité sociale qui peut être présent lors des entretiens semi-directifs (Bergen & Labonté, 2020). La présentation en amont de l'entretien avait pour ambition de mettre à l'aise les participants. Pour cela, nous avons présenté les thèmes qui allaient être abordés ainsi que les objectifs de l'entretien. Il s'agissait le plus souvent du premier contact avec les adolescents, nous avons pris le temps de répondre à leurs éventuelles questions. Nous avons évoqué la confidentialité, notamment par rapport à leurs parents ainsi que l'anonymat. Nous avons précisé qu'il n'y avait ni bonne ni mauvaise réponse. Nous avons demandé aux adolescents si nous pouvions les tutoyer (tous ont accepté) et nous leur avons précisé qu'ils pouvaient faire de même (une grande majorité des adolescents nous a tutoyé, une petite minorité nous a vouvoyé, certains ont alterné tutoiement/vouvoiement). Il était posé que les relations fraternelles et amicales pouvaient parfois être difficiles, qu'il ne fallait pas qu'ils se sentent gênés de le dire, que nous nous intéressions à leurs expériences et à leurs ressentis et que nous n'étions pas là pour les juger, mais pour comprendre leur point de vue. Dans cette optique, nous avions également privilégié des questions larges et évité de les focaliser sur les difficultés. Cette présentation les a rassurés et mis en confiance avant de débuter l'entretien. À la fin de l'entretien, nous avons consacré un temps pour répondre aux questions des parents et des adolescents qui le souhaitaient pour donner davantage d'éléments sur nos objectifs de recherche et nos hypothèses. Leurs questions portaient le plus souvent sur notre objet de recherche (ils souhaitaient avoir plus d'informations). Nous avons également eu plusieurs échanges sur les inquiétudes des parents, qui portaient le plus souvent sur la sphère scolaire de leur enfant (comment faire reconnaître le HPI à l'institution scolaire ?). Un couple s'est inquiété du stockage des données. Certaines questions ont émergé en lien avec la profession des parents : nous avons échangé avec un psychologue sur sa pratique professionnelle (ce qu'il a pu observer chez ses patients venus consulter pour un HPI) ; nous avons discuté de

[47] Une adolescente n'a allumé sa caméra qu'à la fin de l'entretien, probablement par timidité.

l'intérêt des méthodologies qualitatives avec une enseignante-chercheuse en économie (peu employées dans son domaine).

3. Techniques d'analyse des données

Pour pouvoir analyser les données recueillies, nous avons retranscrit la totalité des entretiens, en pseudonymisant certains éléments (les prénoms, les villes, etc.). Ce travail nous a permis de constituer un corpus de 673 pages.

Avec pour objectif la validité et la rigueur scientifiques, nous avons triangulé les modes d'analyse (Garric & Capdevielle-Mougnibas, 2009) et croisé des analyses informatisées à des analyses manuelles « papier crayon ». Nos choix sont guidés par nos objectifs de recherche : nous souhaitons « extraire [des données] le sens plutôt que les transformer en pourcentages ou statistiques » (Paillé & Mucchielli, 2016, p. 13). Nous cherchons à faire surgir et à saisir le sens des expériences des adolescents HPI. Quand les corpus deviennent conséquents, des logiciels de « fouille de textes » (Bournois & Bourion, 2010, p. 23) peuvent venir en appui par un mouvement de décontextualisation/restructuration. Nous avons analysé nos données en nous appuyant sur deux approches : l'approche lexicométrique, qui permet de répondre à la question : « De quoi parle-t-on ? » et l'approche thématique, qui permet de répondre à la question : « Comment interpréter un contenu ? » (Fallery & Rodhain, 2007). Les logiciels utilisés constituent une assistance pour réaliser les analyses. Ici, nous présentons les techniques utilisées (type d'analyse et logiciels) pour analyser nos résultats.

3.1. Analyse de contenu thématique avec NVivo

Nous avons réalisé des analyses de contenus thématiques afin d'appréhender le sens donné aux expériences. Ce type d'analyse vise « l'examen méthodique, systématique, objectif […] en vue d'en classer et d'en interpréter les éléments constitutifs, qui ne sont pas totalement accessibles à la lecture naïve » (Robert & Bouillaguet, 2007, p. 4). Cette technique d'analyse a pour objectif « la transposition d'un corpus donné en un certain nombre de thèmes représentatifs du contenu analysé et ce, en rapport avec l'orientation de recherche » (Paillé & Mucchielli, 2016, p. 236).

Pour confronter nos questionnements aux discours des participants, nous avons procédé en trois étapes (Bardin, 2013) : la pré-analyse, l'exploitation du matériel et le traitement des résultats.

Dans un premier temps, nous avons déterminé les règles de codage et de catégorisation à mettre en œuvre pour répondre à nos objectifs d'analyse. Nous avons découpé notre corpus en unités de signification (ou unité de contexte) pour « saisir la signification exacte » (Bardin, 2013, p. 138) ; ces unités de signification peuvent donc être des mots, des groupes de mots ou des phrases dans la mesure où notre découpage s'est fait en fonction du sens et non du texte. Ces unités de signification devaient être les plus petites possibles pour faire sens, mais garder le contexte sans perdre la signification. Défendant une approche qualitative,

l'énumération repose sur la présence ou l'absence d'un thème donné. Une catégorie regroupe un ensemble de segments de texte avec une signification proche.

Dans un second temps, nous avons codé et catégorisé nos entretiens au cas par cas : nous avons classé pour chaque sujet les énoncés les plus pertinents dans chaque catégorie. Pour construire ces catégories, nous avons adopté une démarche « avant-gardiste » (Allard-Poesi, 2003) : nous avons créé un grand nombre de catégories dans un premier temps en nous basant sur les thèmes et sous-thèmes des guides d'entretiens mais aussi en lisant quelques entretiens ; puis nous avons comparé chacune des catégories pour regrouper les énoncés similaires. Notre classification repose donc sur une catégorisation sémantique partiellement construite : nos thèmes étaient en partie déterminés par les thèmes et sous-thèmes des guides d'entretien et nous en avons créé de nouveaux au cours de la classification, en fonction des thèmes abordés par les sujets.

Dans un dernier temps, nous avons analysé puis interprété les résultats.

Ce type d'analyse est manuel, mais peut être assisté. Pour réaliser nos analyses de contenus thématiques, nous nous sommes appuyée sur le logiciel NVivo (QSR International, 2020), qui permet de faire des analyses assistées de type « papier crayon ». Il simplifie le travail du chercheur en stockant, qualifiant et organisant les informations, mais il ne fait pas le travail de codage à sa place, il permet d'assister la gestion de ce codage de manière libre et manuelle, l'implication du chercheur est donc forte (Fallery & Rodhain, 2007). Ce logiciel est utile pour traiter des corpus imposants dans une approche itérative. Cette approche combine démarche inductive et déductive et favorise les « allers et retours entre les données recueillies et les interprétations successives du chercheur » (Point & Fourboul, 2006, p. 64). Concrètement, il est possible de créer plusieurs dossiers et donc plusieurs arbres thématiques : le chercheur glisse des mots ou des segments de texte dans des *nœuds* (catégories), qui peuvent être de différents niveaux hiérarchiques (nœuds *parents* et *enfants*). NVivo comptabilise le nombre de *fichiers* classés dans chaque nœud (c'est pourquoi nous avons créé un fichier par sujet) ainsi que le nombre de références. Il peut adjuger des *attributs* (variables et modalités) à des *cas* (personnes) et faire ainsi quelques analyses (créer des *matrices* pour croiser des nœuds ou des *modèles* pour croiser des fichiers et des nœuds). Ces analyses permettent par exemple de visualiser si un même adolescent a abordé plusieurs sous-thèmes au sein d'un même thème.

3.2. Analyses lexicométriques avec le logiciel IRaMuTeQ

La lexicométrie est la science linguistique de l'analyse des statistiques des données textuelles, elle s'appuie sur des méthodes permettant de comparer des segments de texte et s'intéresse au vocabulaire (Garric & Capdevielle-Mougnibas, 2009) ; l'implication du chercheur y est faible (Fallery & Rodhain, 2007). En répertoriant « les positions des mots et l'organisation des segments qui constituent le texte pour en analyser le contenu » (Marghobi, 2019, p. 170), les analyses lexicométriques (ou lexicales) permettent de dégager des « mondes

sémantiques » (Courtinat-Camps et al., 2017, p. 28) et donc d'avoir une « représentation globale du corpus » (Garric & Capdevielle-Mougnibas, 2009, p. 114).

Ce type d'analyse est historiquement conduit avec le logiciel Alceste (Reinert, 2018). Nous lui avons toutefois préféré le logiciel IRaMuTeQ[48] (Ratinaud, 2014) qui est libre[49] et qui propose certaines analyses d'Alceste. Il est de plus en plus utilisé dans les recherches en psychologie en France (par exemple : Colin, 2022; Fouques et al., 2021) comme à l'étranger (De Freitas Melo et al., 2022; de Rosa et al., 2022). Il est fiable pour de très gros corpus (Ratinaud & Marchand, 2012). IRaMuTeQ s'appuie sur le logiciel de statistiques R et permet de faire des analyses textuelles, il constitue une « aide à la description et à l'analyse de corpus textuels et de matrices de type individus/caractères » (Loubère & Ratinaud, 2014, p. 4). En partant d'un corpus que le chercheur lui soumet, IRaMuTeQ réorganise le texte et réalise des analyses statistiques, le chercheur doit ensuite commenter et interpréter les résultats proposés. Nous avons réalisé des Classifications Hiérarchiques Descendantes (CHD) et des analyses de spécificités.

Nous avons tout d'abord utilisé la fonction « classification méthode Reinert simple sur segments de texte » du logiciel qui permet de réaliser une CHD selon la méthode décrite par Reinert (1983, 1986). Ce type d'analyse lexicale repose sur la comparaison de tous les segments de texte qui composent le corpus et par leur regroupement en fonction de leur ressemblance ou différence et vise « l'exploration [des] thématiques qui traverse les corpus textuels » (Ratinaud & Marchand, 2015, p. 75). Le logiciel propose au chercheur un certain nombre de classes ; pour chacune d'elles il donne les mots surreprésentés dans les segments, les segments répétés, les antiprofils et les variables représentatives des segments de texte. Les formes présentes et les segments répétés donnent à voir les mots et expressions les plus significativement présents dans la classe ; les segments répétés nous permettent par exemple de voir si un mot est employé dans sa forme négative, à quel temps est conjugué un verbe ou comment les termes sont associés entre eux. Les antiprofils montrent uniquement les formes significativement absentes d'une classe. Le chercheur doit alors effectuer un travail de mise à jour et d'interprétation des thèmes et du sens qui caractérisent les discours rassemblés au sein d'une même classe. Nous avons ainsi analysé les mots les plus saillants (en nous appuyant sur les segments de texte dans lesquels ils apparaissent) afin d'en extraire le(s) thème(s) sous-jacent(s). Cette analyse nous a permis *in fine* de dégager par exemple différentes formes de rapport au HPI, sachant que les discours associés « ne représentent pas tous les sujets de la classe, mais donnent à voir une image possible » (Chevallier-Rodrigues, 2016, p. 171).

Nous avons également réalisé des analyses de spécificités qui permettent de repérer le vocabulaire spécifique entre différentes parties d'un corpus (Garnier & Guérin-Pace, 2010)

[48] Pour Interface de R pour les analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires.

[49] Un logiciel libre peut être utilisé et modifié gratuitement.

ainsi que les points communs (Marghobi, 2019). En se basant sur une loi hypergéométrique, une comparaison est faite entre la fréquence observée dans une partie étudiée « à ce qu'une répartition statistiquement uniforme aurait été dans l'ensemble » (Loubère et al., 2023, p. 102) du corpus, en prenant en compte les tailles de la partie étudiée et du corpus (Guillot et al., 2013; Marghobi, 2019; Poudat & Landragin, 2017). L'utilisation de cette loi hypergéométrique est à privilégier, car elle mesure la probabilité de l'événement et non pas la force du lien (Labbé et al., 2005). Ainsi, un écart de fréquence par rapport à la valeur attendue est calculé : si cet écart est positif, la fréquence réelle est supérieure à la fréquence attendue (notée +x), s'il est négatif, la fréquence réelle est inférieure (notée -x) et s'il n'y a pas d'écart, la fréquence est considérée comme banale. La valeur numérique indiquée mesure « le degré de probabilité de l'événement : un indice de 3 signalera une probabilité de 1 sur 1000, 4 une probabilité de 1 sur 10 000 » (Martinez et al., 2010, p. 9). Pour dégager les spécificités, il faut donc prendre en compte les valeurs supérieures ou inférieures à 2, qui indiquent une probabilité de 1 sur 10 ; à l'inverse, les valeurs comprises entre -2 et 2 sont considérées comme des formes banales (Pincemin, 2022).

3.3. Des analyses indépendantes, mais complémentaires

Chaque analyse et chaque logiciel présente des intérêts et des limites. IRaMuTeQ comporte un bénéfice temporel dans la mesure où les analyses sont réalisées par le logiciel, l'interprétation revenant au chercheur. Néanmoins, ces analyses peuvent rester superficielles selon les objectifs de recherche puisqu'elles ne permettent pas de repérer « toutes les perceptions présentes dans le discours » (Lagacé-Leblanc et al., 2023, p. 6). NVivo, dans la mesure où il constitue un appui à l'analyse, laisse une grande liberté au chercheur qui peut choisir le degré de détail des catégories qu'il dégage. Néanmoins, les analyses sont coûteuses et très soumises à la subjectivité du chercheur. Les analyses lexicales et de spécificités restent, à notre sens, soumises à la subjectivité du chercheur, puisqu'il est facile de se détourner du sens d'un mot si le contexte n'est pas pris en compte (c'est pourquoi nous nous sommes appuyée autant que possible sur les concordanciers qui permettent de consulter les extraits de verbatims associés à chaque mot). La logique n'est pas la même : inductive avec les analyses lexicométriques, les analyses thématiques sont guidées par les questions du chercheur.

Chaque analyse poursuit des objectifs différents : NVivo permet d'appréhender le contenu et les thèmes du discours des sujets de manière très fine tandis qu'IRaMuTeQ appuie une analyse plus globale. Conduire deux types d'analyse sur un même corpus permet dans une certaine mesure de confronter les résultats de chacune d'elles pour asseoir les interprétations : le chercheur espère « trouver des résultats comparables et/ou cohérents » (Capdevielle-Mougnibas, 2017, p. 200). En effet, l'interprétation des classes proposées par IRaMuTeQ et les catégories thématiques dégagées par le chercheur, même si elles tendent vers une forme d'objectivité, peuvent être empreintes de subjectivité. Confronter les résultats, dans un objectif de triangulation des modes d'analyse, peut permettre de réduire cette subjectivité. Cette confrontation est permise par les « différentes possibilités de

structuration des données » (Garric & Capdevielle-Mougnibas, 2009, p. 114) et leur articulation peut en faciliter l'interprétation.

En triangulant les sources et les analyses, les résultats sont organisés en 5 chapitres :

Chapitre 5



Axe de questionnement
Existe-t-il une hétérogénéité de formes de rapport au HPI chez des adolescents HPI ? (1)

Méthodes d'analyse
Analyses thématiques
Analyse lexicométrique (CHD)

Chapitre 6



Axe de questionnement
Quel est le sens accordé aux expériences fraternelles ? (2)

Méthode d'analyse
Analyses thématiques

Chapitre 7

Axe de questionnement
Quelles sont les spécificités des expériences fraternelles des adolescents enfants uniques ? (3)

Méthodes d'analyse
Analyses thématiques
Analyse lexicométrique (AS)

Chapitre 8



Axe de questionnement
Quel est le sens accordé aux expériences amicales ? (2)

Méthode d'analyse
Analyses thématiques

Chapitre 9

Axes de questionnement
Quelles sont les spécificités respectives des expériences fraternelles et des expériences amicales ? (4)
Quel rôle joue le rapport au HPI sur le sens accordé aux expériences fraternelles et amicales ?

Méthodes d'analyse
Analyses lexicométriques (CHD et AS)
Analyses thématiques

Chapitre 5 : Conceptions du HPI, expériences de l'identification et formes de rapport au HPI chez des adolescents HPI et leurs parents

À partir du point de vue des adolescents HPI et de leurs parents, ce chapitre vise à répondre au questionnement suivant : *Existe-t-il une hétérogénéité de formes de rapport au HPI ?* Pour caractériser le rapport au HPI, nous appréhendons tout d'abord les conceptions du HPI et les expériences en lien avec l'identification des 32 adolescents et des 42 parents rencontrés à l'aide d'analyses de contenus thématiques. Puis nous dégageons les différentes formes de rapport au HPI des adolescents avec une analyse lexicométrique[50].

1. Comment les adolescents HPI et leurs parents conçoivent-ils le HPI ?

Pour appréhender les conceptions du HPI, nous avons identifié la terminologie employée par les adolescents HPI et leurs parents pour désigner le HPI, les différentes formes de perception du HPI développées ainsi que le contenu de ces perceptions.

1.1. La terminologie employée pour désigner le HPI

Nous avons relevé dans les entretiens tous les termes employés par chacun des participants pour désigner le HPI (*cf.* Tableau 5).

Tableau 5. *Terminologie employée par les adolescents et leurs parents au cours de l'entretien*

Termes	Exemples de verbatim	Adolescents (n = 32)	Parents (n = 42)
Haut Potentiel (Intellectuel) ; HPI	*« Le haut potentiel c'est juste avoir une intelligence plus développée. »* (G11, 14 ans)	14	29
Précoce ; Précocité	*« Y'a des fois j'aime bien être précoce. »* (G15, 12 ans)	12	13
Surdoué	*« On a jamais dit qu'elle était surdouée. »* (M13)	3	4
Zèbre	*« J'ai acheté pas mal de bouquins sur ces petits zèbres. »* (M26)	1	1
Plusieurs termes	*« Les enfants précoces ou à haut potentiel. »* (F16, 12 ans)	5	11
Aucun terme		9	6

Onze adolescents et 27 parents emploient spontanément un terme ou affirment en utiliser un (« *j'entends tous [les termes], mais celui que j'utilise moi c'est précoce* » G19, 12 ans[51]). Douze adolescents et neuf parents ont utilisé un mot à la suite d'une question où nous avons nous-même employé un terme, il est donc possible que nous ayons induit un terme spécifique dans leurs réponses. Les résultats doivent donc être ici analysés avec précaution et nuance.

[50] Le détail des analyses de contenus thématiques et lexicométriques présentées dans le chapitre 5 sont en Annexe 7, p. 320.

[51] Nous précisons pour chaque verbatim l'adolescent ou le parent qui en est l'auteur. Chaque adolescent a reçu un numéro aléatoire entre 1 et 32. Nous indiquons s'il s'agit d'un garçon (G) ou d'une fille (F) suivi du numéro attribué puis de son âge (par exemple : G1, 13 ans). Pour les parents, nous précisons le statut (M pour « mère » ou P pour « père ») suivi du numéro de l'adolescent (par exemple : M3 ; les parents dont nous avons interrogé les deux enfants portent les deux numéros : M1&2). Quand nous retranscrivons un échange entre deux parents, nous notons M ou P avant chaque prise de parole, puis nous précisons le numéro de la famille (M : … P : … Parents 3).

Cinq termes ont globalement été employés. L'usage des termes *haut potentiel* et *précoce* est largement majoritaire. *Haut potentiel* est historiquement le plus récent et fait actuellement référence dans la littérature scientifique francophone. L'idée d'une avance véhiculée par le terme *précoce* semble faire sens, particulièrement pour les adolescents, mais il n'est employé que par une plus faible proportion de parents. Le terme *surdoué* est le plus souvent associé à un autre terme par les adolescents (« *quelqu'un de précoce ou de surdoué* » G4, 12 ans) et n'est jamais employé seul au cours de l'entretien. Les conceptions qu'il véhicule et les attentes qu'il porte ne semblent pas convenir à nos participants puisqu'une minorité l'utilise. Le terme *zèbre* est employé seulement par une mère et par un adolescent pour signifier son refus de porter ce qualitatif (« *je suis pas un haut potentiel ou précoce ou dys ou un zèbre ou tous les trucs là d'intelligence là* » G23, 11 ans). L'usage des termes *surdoué* et *zèbre* reste donc très minoritaire.

Cinq adolescents utilisent plusieurs termes au cours de l'entretien, soit de manière associée, soit de manière interchangeable, onze parents utilisent également plusieurs termes, mais uniquement de manière interchangeable. Cette multi-utilisation pourrait relever d'une flexibilité dans l'usage d'un terme, les participants ayant connaissance des différents termes usités.

Enfin, neuf adolescents et six parents (dont quatre pères et deux mères) n'emploient aucun terme relatif au HPI durant la totalité de l'entretien, ils parlent du HPI sans jamais le nommer. La différence observée entre les adolescents et les pères d'un côté et les mères de l'autre pourrait indiquer que ces dernières ont moins de difficultés à nommer le HPI et à en parler. Ce résultat peut éventuellement être expliqué par davantage de confrontations au HPI de la part des mères : elles sont probablement plus concernées et impliquées dans l'éducation de leur enfant, elles pourraient avoir plus de connaissances sur ce sujet et donc un vocabulaire plus riche. L'absence d'usage du terme pourrait cependant relever de difficultés à nommer le HPI.

1.2. Les formes de perceptions développées pour caractériser le HPI

Nous relevons dans les discours des adolescents HPI et de leurs parents quatre formes de perceptions de HPI (*cf.* Tableau 6).

Tableau 6. *Formes de perceptions du HPI relevées chez les adolescents et leurs parents*

Formes de perceptions	Exemples de verbatim	Adolescents (*n* = 32)	Parents (*n* = 42)
Perceptions généralisées du HPI	« *Le haut potentiel en fait c'est différent pour chaque personne.* » (F22, 13 ans) *« Je pense que c'est des enfants qui, qui pensent très vite. »* (M17)	27	35
Perceptions de soi en tant qu'individu HPI	« *Je pense autrement des autres.* » (F13, 12 ans) « *Nous on est déjà beaucoup plus loin dans le raisonnement.* » (M3)	23	15
Perceptions de son enfant HPI	« *Il a lu très tôt.* » (M14)	-	34
Perceptions référées au point de vue d'autrui	« *Maman elle m'a expliqué une fois* » (G30, 11 ans) « *La psychologue nous avait expliqué* » (M26)	8	5

Les sujets qui définissent le HPI à partir de *perceptions généralisées* l'évoquent comme un phénomène global qui concerne un groupe d'individu (les parents peuvent aussi parler des enfants HPI de manière générale) mais dans lequel ils ne s'incluent pas. Le HPI est donc ici décrit dans une certaine mesure comme une caractéristique externe, ce procédé pourrait servir à mettre à distance l'étiquette et à ne pas s'y associer. Lorsque les adolescents et les parents[52] se réfèrent à des *perceptions de soi en tant qu'individu HPI*, ils parlent d'eux à la première personne du singulier ou s'incluent dans le groupe des individus HPI (ils utilisent alors les pronoms « *on* » et « *nous* »). Leurs discours reflètent une description d'eux-mêmes et traduit, dans une certaine mesure, un sentiment d'appartenance au groupe des individus HPI. Les parents qui font référence aux *perceptions de leur enfant en tant que HPI* parlent de lui comme faisant partie du groupe des individus HPI. Ils donnent des caractéristiques du HPI en les reliant à ce qu'ils ont pu observer chez leur enfant. Enfin, nous retrouvons des *perceptions empruntées au point de vue d'autrui :* parents et personnes issues du monde scientifique pour les adolescents, professionnels de santé et enseignantes pour les parents. Cette stratégie pourrait servir à ne pas dévoiler immédiatement sa pensée et son propre point de vue. Chez les adolescents, elle pourrait constituer une tentative de mise à distance de la définition du HPI, mais aussi une forme de rejet ou d'appropriation (ils ont entendu certains discours, ils les répètent pour les soutenir ou pour les critiquer). Chez les parents, ce procédé semble davantage témoigner d'une prise en compte du point de vue des professionnels (ces derniers les ont alertés sur des signes évocateurs du HPI chez leur enfant, ils ont donc construit leurs perceptions à partir de ces premières informations).

La plupart des participants expose des éléments généraux puis parle d'eux (ou de leur enfant) pour donner des exemples ou montrer comment le HPI peut s'exprimer, ils s'appuient donc pour beaucoup d'entre eux sur plusieurs niveaux de perceptions.

[52] Pour rappel, 13 mères (sur les 29 rencontrées) et trois pères (sur les 13 rencontrés) se considèrent HPI.

1.3. Le contenu des perceptions du HPI développées par les adolescents HPI

Tableau 7. *Arbre thématique des perceptions du HPI, du point de vue des adolescents*

Thèmes	Adolescents	Proportion dans le discours
Dimension intellectuelle	24	17,23 %
Hésitations	21	10,21 %
Dimension émotionnelle	16	19,42 %
Dimension scolaire	15	27,59 %
Perceptions de la différence	12	4,90 %
Recours à des stratégies	12	11,38 %
Dimension sociale	8	10,26 %
Total	**32**	**100%**

Comment les adolescents HPI perçoivent-ils le HPI ? Les réponses des adolescents nous permettent de dégager 7 thèmes et 30 sous-thèmes (*cf.* Tableau 7). Certains adolescents expriment tout d'abord des hésitations pour définir le HPI. Ils s'appuient sur plusieurs dimensions pour le définir (intellectuelle, émotionnelle, scolaire et sociale), exposent leurs perceptions de la différence et associent différentes stratégies au HPI.

- **Hésitations**

Tout d'abord, deux tiers des adolescents (*n* = 21) expriment des hésitations pour définir le HPI, ce qui peut témoigner d'une construction des perceptions du HPI complexe et peu aisée pour eux.

Hésitations[53] (*n* = 21)	**Difficile à définir** (*n* = 17) « *Ben je sais pas, quand on en parle, je comprends pas ce que ça veut dire et tout.* » (F24, 12 ans) **Une définition imprécise** (*n* = 6) « *C'est dans la vie, même dans la vie de tous les jours on va être précoce.* » (G18, 14 ans)

Dix-sept adolescents disent explicitement que le HPI est *difficile à définir*, quelques-uns en s'appuyant sur des causes externes (on ne leur a pas expliqué ce qu'était le HPI ; ils ne connaissent pas d'autres personnes HPI). D'autres adolescents donnent une *définition imprécise* : le HPI semble être quelque chose d'englobant, une caractéristique qui fait partie d'eux, qui est permanente dans toutes les sphères de la vie quotidienne, mais dont ils ont du mal à dessiner les contours.

- **Les perceptions de la différence**

Les perceptions de la différence, abordées par 12 adolescents, s'organisent en deux sous-thèmes.

Perceptions de la différence (*n* = 12)	**Se sentir différent de manière globale** (*n* = 9) « *C'est d'être différent des autres.* » (G15, 12 ans) **Être différent entre individus HPI** (*n* = 4) « *Le haut potentiel en fait c'est différent pour chaque personne.* » (F22, 13 ans)

[53] Les encarts ont pour objectifs de proposer un exemple de verbatim pour chaque sous-thème. L'ensemble de l'arbre thématique est à retrouver en annexe.

Certains adolescents affirment se sentir *différents de manière générale* vis-à-vis d'autrui indifférenciés (« *les autres* », « *les gens* ») ; d'autres mettent plutôt l'accent sur des *différences interindividuelles* entre individus HPI qui ne constitueraient pas un groupe homogène. Ces deux sous-thèmes pointent un sentiment de différence explicite, clairement nommé.

➢ La dimension intellectuelle

Organisée en six sous-thèmes et abordée par 24 adolescents, la dimension intellectuelle est la plus évoquée pour définir le HPI, ce qui en fait une dimension centrale. Des conceptions hétérogènes du HPI et de l'intelligence peuvent ici être dégagées.

Dimension intellectuelle (*n* = 24)	**Penser et réfléchir différemment** (*n* = 13) « *On a pas la même manière de réfléchir c'est tout, pas la même logique.* » (F21, 13 ans) **Ne pas être plus intelligent** (*n* = 9) « *C'est pas qu'on est plus intelligent ni rien.* » (F29, 12 ans) **Avoir de meilleures habiletés intellectuelles** (*n* = 8) « A*voir plus de place entre guillemets, dans la mémoire ou des choses comme ça.* » (G9, 11 ans) **Être plus rapide** (*n* = 7) « *Mon cerveau réfléchit un peu plus rapidement par exemple.* » (G12, 11 ans) **Avoir une intelligence plus développée** (*n* = 7) « *Être un peu plus intelligent.* » (G30, 11 ans) **Avoir un QI plus élevé** (*n* = 2) « *Logiquement il a un QI plus élevé.* » (G22, 13 ans)

La définition du HPI s'organise autour du lien entre HPI et intelligence, les adolescents comparent leur intelligence à celle des autres (ont-ils une intelligence différente ou sont-ils plus ou moins intelligents ?). Certaines caractéristiques pointent une différence *qualitative* (penser et réfléchir différemment ; ne pas être plus intelligent) et renvoient à un fonctionnement intellectuel différent, à une autre logique et à une manière particulière de voir le monde. Nier le lien entre HPI et intelligence peut aussi être entendu comme une forme de déni ou de mise à distance. D'autres caractéristiques renvoient davantage à des différences *quantitatives* où les capacités cognitives sont présentées comme plus efficientes et l'intelligence plus élevée (être plus rapide, avoir de meilleures habiletés intellectuelles, avoir une intelligence plus développée et avoir un QI plus élevé).

Certaines caractéristiques ont une valence positive (ex. : meilleures habiletés, être plus rapide), d'autres font l'objet de dénégations (l'intelligence n'est pas plus élevée, elle est différente ; le HPI ne renvoie pas à un QI plus élevé).

➢ La dimension émotionnelle

La dimension émotionnelle, abordée par 16 adolescents, est organisée en six sous-thèmes ; elle représente également une dimension importante dans la définition du HPI.

Dimension émotionnelle (*n* = 16)	**Présenter des traits de personnalités particuliers** (*n* = 10) « *C'est avoir certains trucs différents comme euh le caractère.* » (G19, 12 ans) **Être hypersensible** (*n* = 5) « *Ça veut dire être hypersensible* » (G30, 11 ans) **Ressentir différemment** (*n* = 5) « *De ressentir les émotions aussi pas exactement de la même façon et pas pour les mêmes choses non plus.* » (G14, 12 ans) **Avoir plus d'empathie** (*n* = 3) « *Je pense que c'est que, c'est qu'on arrive plus à se mettre à la place des gens.* » (F2, 11 ans) **Rencontrer des difficultés de gestion des émotions** (*n* = 3) « *Quelqu'un qui a du mal à gérer ses émotions.* » (G26, 13 ans) **Être plus mature** (*n* = 3) « *Et être aussi parfois un peu plus mature.* » (G1, 13 ans)

Nous retrouvons à nouveau ici l'antagonisme entre des différences quantitatives ou qualitatives, avec ici une valence majoritairement négative. Sur un plan *quantitatif*, le HPI est associé à un « surplus » de qualités : les individus HPI sont hypersensibles (ce qui est parfois confondu avec le HPI, certains adolescents déclarant avoir du mal à différencier le HPI de cette caractéristique émotionnelle), plus empathiques (ils ont de meilleures capacités pour se mettre à la place des autres et les comprendre) et plus matures (se traduisant par des idées différentes par rapport aux pairs du même âge ou par une prise de responsabilités). Ces caractéristiques sont souvent pensées comme sources de difficultés en raison de leurs incidences sur la sphère sociale (une plus grande maturité générerait des décalages avec les autres, une plus grande empathie et hypersensibilité engendreraient des incompréhensions). Sur le plan *qualitatif*, des différences sur le plan des traits de personnalité sont évoquées sur un plan général (avoir un caractère différent) ou de manière spécifique (faire rire les gens, être curieux, etc.) ; le ressenti peut être différent (ils ne ressentent pas les émotions de la même manière que les autres, pas à propos des mêmes choses, le ressenti peut varier au cours du temps) ; des difficultés dans la gestion et l'expression des émotions peuvent être rencontrées.

➢ La dimension scolaire

La dimension scolaire, organisée en six sous-thèmes, est évoquée par 15 adolescents.

Dimension scolaire (*n* = 15)	**Avoir des facilités dans les apprentissages** (*n* = 8) « *On va plus vite comprendre, déduire quelque chose, comprendre et donc apprendre.* » (G18, 14 ans) **Rencontrer des difficultés scolaires** (*n* = 7) « *Alors que ben moi, je suis encore en train d'essayer de comprendre parce que souvent je comprends les sujets, mais je les applique pas. Donc généralement, c'est ce qui fait que j'ai des mauvaises notes.* » (G28, 13 ans) **Avoir sauté une classe** (*n* = 5) « *Euh… Je sais pas, je crois que c'est quand on a sauté une classe.* » (G31, 10 ans) **S'ennuyer** (*n* = 3) « *Je m'ennuie. Je me suis ennuyée cette année.* » (F8, 14 ans) **Trouver que l'école n'est pas adaptée** (*n* = 2) « *L'école pourrait, je sais pas, pousser les personnes qui sont bah du coup précoces et pour les élever en fait, et pour pouvoir qu'elles fassent de bonnes choses dans leur vie. Mais c'est pas le cas.* » (F13, 12 ans) **Ne pas forcément avoir de bons résultats scolaires** (*n* = 2) « *C'est pas on est HPI, donc c'est obligé d'avoir 18 de moyenne.* » (G5, 12 ans)

Les perceptions du HPI sur le plan scolaire s'organisent autour d'une dichotomie entre avoir des facilités ou des difficultés dans les apprentissages. Les *facilités* se manifesteraient par une meilleure compréhension, une précision et un approfondissement dans les réponses, un apprentissage plus rapide et donc *in fine* par de bons résultats scolaires et un *saut de classe*. Les *difficultés* sont associées à un manque de compréhension des attentes scolaires, à des résultats qui ne seraient pas à la hauteur des capacités ou à de *l'ennui*. Certains adolescents tiennent un discours nuancé puisqu'ils évoquent conjointement des facilités et des difficultés, ils décrivent alors un élève HPI qui a des forces et des faiblesses : il peut avoir de bonnes capacités tout en éprouvant des difficultés pour comprendre ce qui est attendu, il peut aussi être en avance dans certains domaines et pas dans d'autres. Une critique plus ou moins explicite de l'institution scolaire est repérable dans le discours de quelques adolescents : les méthodes d'apprentissages sont jugées peu *adaptées* pour les élèves HPI (ce qui pourrait aussi générer de l'ennui) et les attentes à l'égard de leurs performances seraient excessives.

➢ La dimension sociale

Dans leur définition du HPI, seuls huit adolescents font référence à la dimension sociale, organisée en deux sous-thèmes.

Dimension sociale (*n* = 8)	**Rencontrer des difficultés relationnelles** (*n* = 6) « *Le rejet c'est parce que en fait, les filles à mon âge, je pense qu'elles n'aiment pas les personnes différentes.* » (F13, 12 ans) **Éprouver un sentiment d'incompréhension** (*n* = 3) « *Je vais avoir des réactions que les autres ils vont pas forcément comprendre.* » (F7, 15 ans)

Soulignons d'emblée que la dimension sociale est beaucoup moins évoquée que les précédentes puisqu'un quart seulement des adolescents y fait référence. La sphère sociale est davantage abordée pour évoquer la mise en place de stratégies que pour détailler des

spécificités sociales en lien avec le HPI. Les caractéristiques relatives aux relations interpersonnelles revêtent une valence négative, puisqu'elles sont toutes associées à des difficultés (jalousie, rejet, difficultés d'intégration dans un groupe, etc.). Ces *difficultés relationnelles* peuvent être rencontrées à l'école avec les camarades ou de manière plus générale (avec « *les gens* »). Le *sentiment d'être incompris* est associé à des divergences de point de vue avec les pairs (préoccupations, réactions, visions du monde ou de l'amitié différentes). Il peut en résulter un sentiment d'isolement ou de décalage.

- **Recours à des stratégies**

Douze adolescents évoquent avoir recours à des stratégies en lien avec le HPI. Elles s'organisent en cinq sous-thèmes[54].

Recours à des stratégies (*n* = 12)	**Dissimuler le HPI** (*n* = 6) « *Mais de toute façon la précocité moi j'aime pas trop en parler.* » (G23, 11 ans) **Nier le HPI** (*n* = 4) « *Je suis pas un haut potentiel ou précoce ou dys ou un zèbre.* » (G6, 15 ans) **Rejeter le HPI** (*n* = 3) « *J'aime pas savoir, pour moi j'aimerais être comme tous les autres, et ça, ça me soûle.* » (G6, 15 ans) **S'entourer de personnes HPI** (*n* = 3) « *Je m'entends bien, pas que, mais surtout avec des personnes qui sont dans la classe des précoces.* » (G14, 12 ans) **Exhiber une façade sociale** (*n* = 2) « *Une façade de fille forte, qui se plaint jamais, qui est toujours volontaire, qui peut aider tout le temps.* » (F3, 14 ans)

La plupart de ces stratégies d'adaptation visent à cacher son HPI aux autres (dissimulation, façade sociale) ou à soi-même (déni, rejet), et donc à éloigner le HPI d'une façon ou d'une autre. La « *dissimulation* » décrite par Cross et al. (2014), consiste pour l'essentiel à ne pas vouloir dire, ne pas montrer voire ne pas exhiber le HPI, soit par crainte que les gens ressentent une différence et « *se sentent insultés* », soit pour ne pas ne s'écarter d'une forme de normalité. Les adolescents qui utilisent cette stratégie semblent craindre les réactions des autres et dissimuleraient leur HPI afin de maintenir des relations sociales satisfaisantes. La construction d'une « *façade sociale* » (M. U. Gross, 1998), sorte de masque fabriqué, permettrait de se fondre dans le groupe et de s'y intégrer, en anticipant notamment les attentes d'autrui. Le HPI peut aussi être *nié*, les adolescents peuvent considérer que le HPI ne change rien à leur vie ou penser qu'il y a eu une erreur lors de l'identification. Les adolescents qui *rejettent* le HPI pensent que cette caractéristique ne leur apporte rien, ils voudraient être « *comme les autres* », « *changer de cerveau* ». Ils expriment cette volonté de changement pour ne pas être différent des autres. Une autre stratégie, peu utilisée, consisterait à cultiver l'entre-soi (en recherchant par exemple la *compagnie d'autres personnes*

[54] Nous nous sommes appuyés sur des travaux scientifiques internationaux pour dégager, nommer et caractériser les différentes stratégies employées par les adolescents.

HPI) ce qui, comme pour les stratégies précédentes, permettrait d'éviter un sentiment de différence et d'incompréhension.

1.4. Le contenu des perceptions du HPI développées par les parents

Tableau 8. *Arbre thématique des perceptions du HPI, du point de vue des parents*

Thèmes	Parents $N = 42$	Proportion dans le discours
Dimension intellectuelle	36	18,79 %
Dimension sociale	32	23,08 %
Dimension émotionnelle	31	25,26 %
Perceptions de la différence	19	7,01 %
Dimension scolaire	17	8,10 %
Recours à des stratégies	14	9,51 %
Expériences en tant que parents d'enfant HPI	13	5,56 %
Hésitations	4	2,09 %
Dimension motrice	3	0,55 %
Total	**42**	**100 %**

Comment les parents perçoivent-ils le HPI ? Les réponses des parents nous ont permis de dégager 9 thèmes et 37 sous-thèmes (*cf.* Tableau 8). Globalement, les mêmes thèmes sont présents dans le discours des parents et des adolescents, auxquels viennent s'en ajouter deux : la dimension motrice et l'expérience des parents.

- **Perceptions de la différence**

Pour définir le HPI, 19 parents abordent leur perception de la différence, qui regroupe trois sous-thèmes. Comme pour les adolescents, la différence est ici nommée de manière explicite, mais détermine de manière plus implicite l'ensemble des thèmes.

Perceptions de la différence ($n = 19$)	**Être différent entre individus HPI** ($n = 12$) « M : *Y'a autant d'enfants, enfin tous les enfants sont différents et tous les petits précoces sont différents. […]* P : *Ouais y'a pas un type unique.* » (Parents 10) **Se sentir différent de manière globale** ($n = 8$) « *Je sais que je suis différente en fait.* » (M29) **Être un individu « normal », comme les autres** ($n = 6$) « *Moi j'ai l'impression que mes enfants sont à peu près normaux* » (P1&2)

Le thème de la différence est évoqué par la moitié des parents rencontrés : nous pouvons supposer que pour identifier le HPI chez leur enfant, les parents ont dû effectuer des comparaisons avec des pairs du même âge pour distinguer des particularités, ils notent donc une *différence de manière globale*, qui s'applique également à eux-mêmes s'ils sont également HPI. Cette comparaison demeure dans leur discours et semble ancrée dans leurs perceptions du HPI. Comme dans le discours des adolescents, nous retrouvons l'idée de *différences entre individus HPI* (certains parents parlent d'une « *gamme* » ou de « *profils* ») en fonction de capacités, de forces et faiblesses, de traits de caractère ou de centre d'intérêt particuliers. Chaque enfant serait unique indépendamment du potentiel intellectuel et resterait aussi « *normal* », comme les autres.

➢ La dimension intellectuelle

La dimension intellectuelle est abordée par 36 parents et regroupe neuf sous-thèmes. C'est la dimension la plus évoquée, comme pour les adolescents, en étant toutefois plus détaillée.

Dimension intellectuelle (*n* = 36)	**Penser et réfléchir différemment** (*n* = 21) « *Je dirais un fonctionnement différent, mais sur le plan qualitatif.* » (P24) **Avoir de meilleures habiletés intellectuelles** (*n* = 20) « *Capacités de mémorisation, d'apprentissages quand même qui est, des facilités quoi, on a pas besoin de répéter 10 fois la même chose à ce type d'enfant pour qu'ils retiennent et pour qu'ils comprennent quoi voilà.* » (M31) **Être plus rapide** (*n* = 14) « *C'est surtout cette façon de réfléchir assez vite.* » (P3) **Un potentiel à exploiter** (*n* = 11) « M : *Que c'était une chance pour eux, mais qu'il fallait en faire quelque chose, enfin qu'ils avaient l'opportunité d'en faire quelque chose. Mais que ça voulait pas dire qu'ils allaient réussir leur vie.* P : *Qu'ils se reposent pas là-dessus non plus.* » (Parents 1&2) **Avoir une intelligence plus développée** (*n* = 4) « *On a affaire à des gens intelligents […] Parce que lui, il est quand même superpuissant intellectuellement donc, c'est difficile de lui démontrer qu'il a faux, enfin il faut argumenter.* » (M13) **Une précocité dans les apprentissages** (*n* = 3) « *Forcément le fait qu'ils aient parlé tôt.* » (M1&2) **Avoir des questions existentielles** (*n* = 2) « *C'est-à-dire est-ce que les araignées ont des migraines, enfin des questions très, voilà, pourquoi tu te demandes ça ?* » (M6) **Avoir un QI plus élevé** (*n* = 2) « *Bon bien sûr, le quotient intellectuel au-dessus de la norme.* » (M21)

L'évocation de caractéristiques intellectuelles plus nombreuses témoigne de conceptions du HPI plus diversifiées chez les parents que chez les adolescents puisque de nouveaux thèmes apparaissent (potentiel à exploiter, précocité dans les apprentissages, questions existentielles). Les parents notent également des différences qualitatives et quantitatives, même si ces dernières prévalent, avec en filigrane le débat sur l'association du HPI et de l'intelligence. Sur le plan *qualitatif*, le HPI est associé à une manière de penser et de réfléchir différente (une pensée permanente ou en arborescence qui associe des idées simultanément, un raisonnement et une vision du monde différente) et à la présence de questions existentielles (les enfants HPI se poseraient, à un âge très précoce, des questions larges sur la vie que les autres enfants du même âge ne se posent pas). Sur le plan *quantitatif*, le HPI peut être associé à de meilleures habiletés intellectuelles (la mémoire, les capacités d'analyse, etc.), à une plus grande rapidité (concernant la vitesse de raisonnement, de compréhension et de réflexion), à un QI plus élevé et à une précocité des apprentissages dans la sphère scolaire (par exemple, savoir multiplier en maternelle) ou au niveau langagier. Les parents dépassent par ailleurs cette dichotomie en amenant l'idée d'un potentiel à exploiter : le HPI peut être une caractéristique positive à condition que les capacités intellectuelles soient exploitées et qu'un effort soit fourni. Nous retrouvons ici une conception du HPI basée sur la performance.

Comme chez les adolescents, la valence de ces caractéristiques est parfois positive (être plus rapide), mais elle peut aussi être plus nuancée (avec l'idée d'un potentiel qui peut être exploité ou non, dépendant de ce que souhaite en faire l'individu). Aucun thème ne renvoie *a priori* à une valence négative, ce qui distingue les perceptions des parents de celles des adolescents.

- **La dimension sociale**

La sphère sociale, déclinée en sept sous-thèmes, est abordée par 32 parents. Elle est donc plus détaillée et davantage mise en avant que chez les adolescents. Les parents évoquent largement cette dimension pour définir le HPI, elle constituerait un point de questionnement, d'intérêt et de préoccupation, d'où son importance dans leur discours.

Dimension sociale (*n* = 32)	**Éprouver un sentiment de décalage** (*n* = 17) « *Pour nous, c'était une forme de difficulté, c'est synonyme de difficulté en tous les cas. Difficulté parce que décalage, décalage avec les attentes, décalage avec les autres.* » (P20) **Éprouver un sentiment d'incompréhension** (*n* = 16) « *Enfin je comprends mieux mes collègues en fait. Parce que, quand on se prend pour la normalité, on comprend pas que les collègues au bout de 20 fois, ils comprennent toujours pas.* » (M29) **Rencontrer des difficultés relationnelles** (*n* = 10) « *Socialement parlant, on l'a vu déjà à l'entrée en maternelle, où c'est la maîtresse qui faisait du toboggan avec lui parce qu'il était complètement isolé.* » (M15) **Pas de reconnaissance sociale et institutionnelle du HPI** (*n* = 6) « *Parce que je m'en rends compte qu'on est dans un système où, pas tous heureusement pas tous, mais, il est plus facile de mettre quelqu'un dans une case, un enfant dans une case que de comprendre le pourquoi du comment.* » (M4) **Être harcelé** (*n* = 5) « *Donc [adolescent] en CE1 a subi du harcèlement de la part d'un élève de CM2, où il a été un peu la proie.* » (M23) **Être bien intégré** (*n* = 4) « *Ils ont plein de copains, ils s'excluent pas.* » (P1&2) **Avoir de bonnes capacités d'adaptation** (*n* = 2) « *En fait il arrive à s'adapter à son environnement avec beaucoup plus de facilités.* » (M14)

Le HPI est ici caractérisé par une différence en lien avec la dimension sociale, souvent source de difficultés, mais quelques fois de facilités. Les difficultés trouvent leur origine dans un *sentiment de décalage* concernant les préoccupations, les attentes et les intérêts, différents des pairs. Des *incompréhensions* peuvent être générées par certaines différences intellectuelles puisque les individus HPI réfléchissent plus vite et n'ont pas la même compréhension des choses, ils ne comprendraient pas le raisonnement des autres et l'entourage ne comprendrait pas non plus la manière dont ils fonctionnent. Des *difficultés relationnelles* sont également évoquées concernant l'intégration et l'isolement, quelques parents soulignent le *harcèlement* subi durant l'enfance (mis en lien avec la jalousie des camarades et le fait de s'écarter de la norme). À l'inverse, certains parents, certes minoritaires, décrivent une socialisation à l'encontre des stéréotypes associant HPI et difficultés sociales : ils font référence à une *bonne intégration* (l'enfant HPI a des amis, est

sociable et a trouvé sa place parmi ses pairs), à de *bonnes capacités d'adaptation* (intégration facile dans leur environnement). Enfin, un regard plus macroscopique émerge chez certains parents, puisqu'ils produisent une analyse critique d'un fonctionnement sociétal en lien avec la *reconnaissance* de cette particularité. Selon eux, les individus HPI vivraient dans une société qui n'est pas adaptée, ne prend pas en compte leurs particularités, n'accepterait pas les différences, aurait tendance à classer les individus dans des catégories définies et jugerait les personnes qui ne rentrent pas dans la norme.

➢ La dimension émotionnelle

La dimension émotionnelle est abordée par 31 parents, elle regroupe les six mêmes sous-thèmes que chez les adolescents.

Dimension émotionnelle (*n* = 31)	**Présenter des traits de personnalités particuliers** (*n* = 22) « *De la curiosité, pas seulement intellectuelle, mais aussi dans pas mal de domaines.* » (P24) **Être hypersensible** (*n* = 14) « *C'est une jeune fille qui enfant, ben hypersensible dans toutes les sensibilités possibles.* » (M7) **Rencontrer des difficultés de gestion des émotions** (*n* = 12) « *Mais à côté de ça, c'est des enfants qui gèrent pas la frustration.* » (M26) **Avoir de l'empathie** (*n* = 8) « *C'est vrai que depuis tout petit il avait pas mal d'empathie aussi. S'il y avait un élève qui avait des difficultés ou un truc ben il allait vers lui quoi pour aider.* » (P10) **Ressentir différemment** (*n* = 7) « *Ça pouvait être la couture des chaussettes, le bruit d'un ventilateur dans une pièce, des choses comme ça.* » (M15) **Être plus mature** (*n* = 3) « *Elle est très mature pour son âge, elle prend beaucoup d'initiatives et de responsabilités.* » (M3)

Les caractéristiques émotionnelles du HPI soulignées pas les parents sont très semblables à celles évoquées par les adolescents. Nous retrouvons toujours cet antagonisme entre des différences *qualitatives* (personnalité, ressenti, difficultés dans la gestion des émotions) et *quantitatives* (hypersensibilité, empathie, maturité). Contrairement aux discours des adolescents, les traits de personnalités sont plus détaillés (la curiosité, la fainéantise, le besoin d'être actif, la créativité, l'opposition, etc.), mais les portraits des individus HPI décrits sont différents entre eux, nous retrouvons rarement le même trait dans deux discours (ex. : « *ils sont curieux de tout, on peut les emmener au musée* » M10 ; « *il est un peu fainéant* » M11). Le ressenti différent est décrit de manière très générale (« *je redécouvre être émotionnelle* » M29) ou de manière circonstanciée (ils évoquent le stress, l'anxiété, la frustration, etc.). Cette dimension prend beaucoup plus de place dans le discours des parents que dans celui des adolescents. Nous pouvons supposer qu'en tant que parents, toutes ces caractéristiques peuvent être difficiles à gérer. Il ressort dans certains discours un désarroi, quelques parents se sentant démunis.

➢ La dimension scolaire

La dimension scolaire abordée par 17 parents, s'organise autour de deux sous-thèmes antagonistes.

Dimension scolaire (*n* = 17)	**Avoir des facilités dans les apprentissages** (*n* = 10) « *Pour mon fils, c'est des facilités d'apprentissage.* » (M30) **Rencontrer des difficultés scolaires et s'ennuyer** (*n* = 10) « *Alors que le haut potentiel peut avoir la réponse comme ça, sans avoir tout cet esprit déductif, et du coup ils se retrouvent en difficulté sur ce système scolaire.* » (M26)

La sphère scolaire renvoie à des perceptions hétérogènes et dichotomiques, elle est uniquement abordée par les parents en termes de facilités ou difficultés. Les *facilités* intellectuelles peuvent représenter un avantage en permettant une meilleure compréhension, un apprentissage plus rapide et de bons résultats. Mais elles peuvent aussi pénaliser l'élève HPI, qui peut *s'ennuyer* ou ne pas savoir comment apprendre. Plusieurs parents semblent s'inquiéter du fait que leur enfant se retrouve en *difficulté* par rapport à leur façon d'apprendre (il faudrait qu'ils « *apprennent à travailler* »).

Contrairement à ce que nous pouvions attendre, le discours des parents concernant la dimension scolaire est peu détaillé, celui des adolescents à ce sujet est beaucoup plus riche, parfois plus nuancé voire critique vis-à-vis de l'institution scolaire, peut-être parce que les adolescents sont plus directement confrontés quotidiennement à cette question que leurs parents.

➢ La dimension motrice

Enfin, la dimension motrice est un thème abordé par trois parents seulement. Elle n'était pas abordée dans le discours des adolescents et reste très minoritaire chez les parents.

Dimension motrice (*n* = 3)	**Des difficultés dans l'écriture** (*n* = 2) « *C'est l'écriture pourrie, si, ils écrivent mal aussi les précoces.* » (M10) **Des facilités motrices** (*n* = 1) « *Y'en a qui vont être plus doués dans la gestuelle et dans la motricité.* » (M14)

Le HPI est ici associé à des différences sur le plan moteur décrites de façon antagoniste : les individus HPI peuvent être performants « *dans la gestuelle et dans la motricité* » ou au contraire éprouver des difficultés dans la graphie (avoir une écriture « *pourrie* », illisible).

➢ Recours à des stratégies

Cette dimension regroupe quatre sous-thèmes et est abordée par 14 parents[55].

Recours à des stratégies (*n* = 14)	**Dissimuler le HPI** (*n* = 9) « *Elle n'a pas voulu qu'on dise aux enseignants qu'elle est HPI.* » (M7) **S'adapter aux autres** (*n* = 5) « *Moi je pense que c'est quand même à nos enfants de s'adapter à la société parce que c'est eux qui sont intelligents, ils ont l'intelligence pour le faire […] Il faut qu'ils apprennent à s'adapter à la société, à s'intégrer.* » (M1&2) **Rejeter le HPI** (*n* = 2) « *Parce que y'avait au début, il me disait "j'en ai marre, moi je veux pas de ce haut potentiel, je n'en veux pas" […]. Il me disait "j'en ai marre, je veux pas être comme ça, je veux être comme tout le monde".* » (M4) **Interagir avec des personnes plus âgées** (*n* = 2) « *Il avait tout le temps besoin de discuter avec les grands, d'être tout le temps avec les grands.* » (M18&19)

Globalement nous retrouvons les mêmes stratégies dans le discours des adolescents et des parents. La *dissimulation*, qui vise à cacher le HPI aux autres pour se fondre « *dans la masse* », peut s'exercer au sein de la famille nucléaire ou en dehors. Certains parents précisent que cette caractéristique ne doit pas être mise en avant (il ne faut pas « *en jouer* »). Ils rapportent aussi du *rejet* de la part de leur enfant (par exemple, un enfant refusait de pratiquer toute activité intellectuelle qui lui plaisait) ou un *refus* d'être HPI (un adolescent souhaitait être « *comme tout le monde* »). Pour certains parents, les individus HPI doivent *s'adapter aux autres* puisqu'ils en auraient les capacités. Leur discours fait ici implicitement référence à ce qui serait attendu : se fondre dans la société et ne pas sortir de la norme établie. Ainsi, certains parents critiquent les classes homogènes, qui ne permettraient pas aux enfants HPI d'apprendre à s'adapter à un environnement qui n'est pas uniquement composé de pairs semblables (« *il a un copain par exemple mon fils, qui a été dans une école spéciale, à [ville]. Bon, y'a que des HPI, moi je me dis ok d'accord ils sont entre eux, mais c'est un peu dangereux. C'est, c'est bien qu'ils se frottent aussi aux autres* » M17). Alors que les adolescents déclaraient se rapprocher de pairs HPI, les parents notent plutôt un rapprochement avec des pairs plus âgés qui auraient une maturité équivalente.

➢ L'expérience de parent d'enfant HPI

Treize parents abordent des aspects en lien avec leur expérience particulière de parent d'enfant HPI.

Expériences en tant que parents d'enfant HPI (*n* = 13)	**Difficultés éducatives** (*n* = 9) « *Pour les parents c'est compliqué, parce que vous êtes challengés tout le temps. C'est-à-dire que la moindre faille, la moindre erreur que vous faites est immédiatement détectée.* » (P13) **Des enfants « faciles »** (*n* = 6) « *Après, c'est quand même confortable, on a affaire à des gens intelligents.* » (M13)

[55] Nous nous sommes appuyés sur les travaux de plusieurs chercheurs pour dégager, nommer et caractériser les différentes stratégies employées par les adolescents.

Un vécu hétérogène est exprimé concernant la situation de parents d'enfant HPI : des *difficultés* peuvent être rencontrées par certains parents dans leurs pratiques éducatives (pour établir des règles, pour gérer des émotions débordantes, ils peuvent aussi ressentir une « *domination intellectuelle* » de la part de leur enfant HPI). D'autres expriment du désarroi et de l'impuissance et semblent encore chercher des stratégies pour répondre au mieux aux demandes et aux besoins de leur enfant. *A contrario*, le HPI peut être un élément *facilitateur* du quotidien de parent (ils n'ont pas besoin de répéter, ils qualifient leur enfant de « *raisonnable* », « *à l'écoute* »).

- **Hésitations**

Des hésitations apparaissent dans le discours de quatre parents seulement.

Hésitations (*n* = 4)	**Une caractéristique évidente et générale** (*n* = 4) « *Ça ne représente strictement rien, et en même temps c'est une situation de fait.* » (M12) **Difficile à définir** (*n* = 2) « *Je sais pas.* » (M5)

Nous retrouvons les deux mêmes sous-thèmes que dans le discours des adolescents, mais ils sont largement moins abordés. Dans l'ensemble, les parents semblent donc moins hésitants que les adolescents pour formuler leurs perceptions du HPI. L'imprécision renvoie ici au discours de certains parents qui considèrent que le HPI est un « *état de fait* », une caractéristique qui définit la personne dans son intégralité, et qui est perceptible puisqu'elle « *saute aux yeux* ». Le HPI serait une « *évidence* » qui est difficilement explicable. Deux parents expriment des *difficultés à définir* le HPI, en plus de le définir comme une caractéristique évidente et générale.

Pour appréhender le rapport au HPI dans sa dimension évolutive et dynamique, nous analysons l'expérience de l'identification.

2. Quelles expériences de l'identification les adolescents HPI et leurs parents ont-ils ?

Cette partie est centrée sur l'expérience de l'identification vécue par les adolescents et sur la perspective des parents concernant l'identification de leur enfant. Précisons d'emblée que le terme « identification » n'a pas toujours été compris par nos participants, ce qui nous a permis de dégager un élément très intéressant dans le discours de 11 parents : ils emploient spontanément le terme de « *diagnostic* » (par exemple : « Est-ce que vous pouvez me parler de l'identification de [adolescente] ? *Le diagnostic ?* » M8). Cet élément de langage permet de mettre en avant une conception médicalisée du HPI, comme une maladie qu'il faudrait diagnostiquer. Le « diagnostic » pourrait renvoyer à un processus douloureux pour les parents uniquement, puisque aucun adolescent n'a employé ce terme.

2.1. L'expérience de l'identification du point de vue des adolescents

Comment les adolescents ont-ils vécu leur identification ? Leurs réponses nous ont permis de dégager quatre rubriques, parfois en lien avec les questions posées (*cf.* Tableau 9) : l'amont

de l'identification, la passation du bilan, l'annonce du HPI et les effets perçus de l'identification. La première et la quatrième rubrique ont émergé spontanément dans le discours des adolescents.

Tableau 9. *Arbre thématique de l'expérience de l'identification des adolescents*

Rubriques	Thèmes	Adolescents		Proportion dans le discours
Origine de l'identification	Raisons et attentes	2		1,72%
Passation du bilan	Description de la passation	26	**27**	33,96%
	Ressentis lors de la passation	14		
Annonce du HPI	Ressentis lors de l'annonce	27	**27**	29,07%
	Dévoilement du QI	2		
Effets de l'identification	Pas de changements	3	**23**	35,25%
	Rapports à l'étiquette HPI	13		
	Perceptions de soi	12		
	Aménagements scolaires	6		
Total		**32**		**100%**

2.1.1. Origine de l'identification

Seuls deux adolescents évoquent les raisons ayant conduit à leur identification ainsi que leurs attentes à l'égard de cette dernière.

Raisons et attentes (*n* = 2)
« *Enfin on m'avait prévenu que c'était un test pour voir si on avait des facilités ou quoi que ce soit. […]. Moi je voulais juste savoir le résultat donc je l'ai fait comme ça et voilà.* » (G1, 13 ans)

Ils évoquent les personnes qui ont participé à leur identification et qui en ont expliqué les raisons (évaluer leurs capacités). Un adolescent aborde ses attentes (connaître le résultat du bilan). Le fait que seuls deux adolescents fassent allusion à ce moment de l'origine montre en toute logique qu'ils n'en n'ont pas été à l'origine et n'ont visiblement pas été acteurs dans cette décision.

2.1.2. Passation du bilan

La passation du bilan est abordée par 27 adolescents. Certains détaillent ce qu'ils ont vécu et d'autres ce qu'ils ont ressenti. Notons que cinq adolescents n'abordent pas ce moment de l'identification, leur expérience de l'identification commence un peu plus tard, au moment de l'annonce du résultat.

Description de la passation (*n* = 26)	**Souvenirs flous de la passation** (*n* = 18) « *À peu près, mais je me souviens pas énormément.* » (G12, 11 ans) **Description de la passation et du bilan** (*n* = 12) « *J'ai fait des puzzles, j'ai fait des dessins, j'ai répondu à des questions.* » (F22, 13 ans) **Marqueurs temporels** (*n* = 9) « *C'était quand j'étais en moyenne section.* » (G20, 11 ans)

Nous pouvons d'emblée noter une hétérogénéité concernant la description de la passation, qui regroupe des éléments « objectifs » : plus de la moitié des adolescents a *des souvenirs flous,* mais un tiers *décrit la passation et le bilan* en évoquant le test et les différents subtests, en spécifiant quelques fois leur niveau de difficulté. Deux adolescents décrivent leur

comportement durant la passation (un était concentré tandis que l'autre dévoile des stratégies de dissimulation de ses capacités pour masquer son HPI). Même s'ils ne se souviennent pas de la passation (la plupart des adolescents étaient assez jeunes[56]), quelques-uns donnent des éléments de contextualisation par le biais de *marqueurs temporels* (âge ou niveau scolaire auquel ils ont réalisé le bilan, jour de la semaine, etc.).

Ressentis lors de la passation (*n* = 14)	**Satisfaction** (*n* = 9) « *Et non j'ai plutôt bien vécu, j'étais pas stressé.* » (G1, 13 ans) **Mécontentement** (*n* = 4) « *Je stressais parce que j'ai du mal à parler aux inconnus de base, ça me fait peur.* » (F29, 12 ans) **Vécu ambivalent** (*n* = 1) « *J'aimais bien des exercices comme y'en avait que j'aimais moins.* » (G20, 11 ans)

Les adolescents évoquent aussi leur ressenti lors de cette passation, ils exposent ici des éléments plus « subjectifs ». Nous retrouvons à nouveau une hétérogénéité, certains se disent *satisfaits* (la passation s'est bien passée, ils n'étaient pas stressés et se sont amusés) ; d'autres sont *mécontents* (ils ont pu ressentir de l'agacement, voire de l'énervement, certains étaient stressés ou ont trouvé la passation longue). Un seul adolescent exprime un *vécu ambivalent* : il a apprécié réaliser certains subtests, mais pas tous.

2.1.3. Annonce du HPI

L'annonce du HPI est abordée par une large majorité d'adolescents (*n* = 27) : quelques-uns ne se souviennent pas de ce moment, d'autres abordent directement les conséquences de leur identification.

Ressentis lors de l'annonce (*n* = 27)	**Sentiment d'incompréhension de la signification du HPI** (*n* = 15) « *Bah en fait, je savais pas trop ce que c'était quand on me l'a dit.* » (G14, 12 ans) **Satisfaction** (*n* = 12) « *J'en étais contente quand même parce que je me dis ben en fait c'est quand même un peu cool.* » (F3, 14 ans) **Indifférence** (*n* = 9) « *On m'a dit : "t'es précoce". J'ai dit : "c'est quoi ça ?". On m'a expliqué, j'ai dit : "ok". Ça m'a pas fait grand-chose.* » (G18, 14 ans) **Surprise** (*n* = 3) « *Je m'y attendais pas quoi !* » (G32, 9 ans) **Mécontentement** (*n* = 2) « *Je sais que je l'ai très mal pris.* » (F7, 15 ans)
Dévoilement du QI (*n* = 2) « *J'ai un QI de 136.* » (F3, 14 ans)	

Pour la moitié des adolescents, l'étiquette de HPI ne signifiait rien au moment de l'annonce. Cette *absence de signification* semble temporaire, car les discours des adolescents sont marqués par les expressions telles que : « *je savais pas encore* », « *sur le coup* » et par le passé (« *je comprenais pas* », « *je savais pas* »). Seuls deux adolescents déclarent que la signification n'est toujours pas claire pour eux au moment de l'entretien. Nous pouvons supposer qu'il y a eu pour une

[56] Pour rappel, les adolescents de notre échantillon ont été identifiés entre l'âge de 4 et 13 ans, dont une majorité entre 7 et 9 ans, c'est-à-dire au moment d'intégrer l'école primaire.

grande majorité une appropriation de l'étiquette puisque ces adolescents sont capables aujourd'hui de donner une définition du HPI. Il y a donc eu une intériorisation de sa signification et une évolution des perceptions.

Par ailleurs, un vécu hétérogène s'observe au moment de l'annonce du HPI. Certains adolescents expriment de la *satisfaction* (ils sont contents de savoir qu'ils ont des capacités intellectuelles élevées ou qu'ils vont pouvoir sauter une classe), de la *surprise* (ils ne s'attendaient pas à être HPI) ou du *mécontentement* (ils ne veulent pas être associés à l'étiquette de HPI ou l'annonce a généré des émotions très négatives). Plusieurs adolescents expriment de *l'indifférence* : ils n'ont pas ressenti d'émotion particulière, certains se doutaient du résultat au regard de leurs capacités ou parce que l'hypothèse du HPI avait été discutée avec leurs parents.

Contrairement aux autres verbatims qui rendent compte d'éléments subjectifs éprouvés à l'annonce du HPI, deux adolescents seulement évoquent le *QI* qui leur a été annoncé, cette donnée objectivée n'étant ni commentée, ni remise en cause (c'est un état de fait pour eux).

2.1.4. Effets de l'identification

Le temps « d'après-identification » et les conséquences de l'identification ont été abordés par 23 adolescents sans que nous ayons spécifiquement posé la question. Ils évoquent principalement leurs perceptions d'eux-mêmes (n = 12) et de l'étiquette (n = 13), mais aussi des changements au niveau de leur parcours scolaire (n = 6).

Perceptions de l'étiquette (n = 13)	**Distanciation vis-à-vis de l'étiquette HPI** (n = 7) «*Je l'oublie très souvent, que je le suis. J'essaye en tout cas de l'oublier, pour pas que ça change ma vision de moi quand je le savais et quand je le savais pas.* » (G4, 12 ans) **Acceptation** (n = 6) « *Ben aujourd'hui ça va beaucoup mieux parce que, comme je l'ai dit tout à l'heure, j'ai appris à m'adapter et à vivre avec.* […] *J'ai fait un gros travail sur moi et ouais franchement ça va mieux.* » (F7, 15 ans) **Dissimulation** (n = 3) « *C'est plutôt vis-à-vis de ce que les autres vont dire. J'ai pas envie de me montrer comme l'intello ou comme le plus intelligent.* » (G18, 14 ans) **Refus** (n = 2) « *Je voulais changer de cerveau.* » (F7, 15 ans)

À la suite de l'identification, un tiers des adolescents souligne un changement dans leur perception de l'étiquette de HPI ayant engendré la mise en place de stratégies, mais un seul processus témoigne d'une appropriation : l'acceptation. En se sachant désormais HPI, certains adolescents cherchent à *mettre à distance* cette étiquette de HPI. Ils disent essayer de ne pas y penser, de ne pas y prêter attention et affirment que cela ne change rien pour eux, ils ont « *repris [leur] vie* ». Cette distanciation est directement en lien avec les perceptions de soi en tant qu'individu HPI, puisque certains adolescents cherchent à « protéger » leur identité et leur image antérieure d'eux-mêmes. Quelques adolescents ne souhaitent pas être associés à l'image de « *l'intello* », ils préfèrent dans ce cas *dissimuler* leur HPI, en se fondant dans le groupe classe, en cachant par exemple leur date de naissance pour ne pas être exclus. Des adolescentes ne se reconnaissent pas dans l'étiquette et font en sorte d'oublier cet

événement, sous la forme d'un *refus*, une adolescente indique même vouloir « *changer de cerveau* ». Les adolescents qui décrivent ici ces stratégies, déjà évoquées pour spécifier leurs perceptions du HPI, soulignent qu'elles ont été mises en place à la suite de l'identification du HPI : l'annonce a probablement modifié la manière dont ils se perçoivent vis-à-vis des autres et leur a fait prendre conscience des effets potentiels de cet étiquetage. À l'inverse, d'autres disent qu'ils ont appris à s'adapter, mais cette *acceptation* n'a pas été immédiate, elle a suscité des interrogations et nécessité un effort d'intégration et d'acceptation de leur part.

Perceptions de soi (*n* = 12)	**Prise de conscience de sa différence** (*n* = 6) « *Je me suis dit haut potentiel c'est pas comme tout le monde, être un peu différent des autres.* » (G11, 14 ans) **Compréhension de soi** (*n* = 6) « *Et en fait, maintenant je l'ai plus pris en compte et je comprends pourquoi y'a certaines choses qui sont différentes des autres, parce qu'on me l'a dit.* » (F8, 14 ans) **Prise de conscience de ses habiletés** (*n* = 3) « *Ben le fait que je sous-estimais mes capacités, là je sais très bien que si je révise, je pourrais avoir 19 de moyenne, je le sais.* » (G4, 12 ans)

L'identification aurait des effets sur la construction identitaire en orientant les représentations de soi. En mettant un chiffre et des mots sur leur potentiel, certains adolescents ont pu prendre *conscience de leur différence* (de manière immédiate ou différée). Ce sentiment est diffus, la différence est générale et toujours référée aux « *autres* ». Ce sous-thème renforce l'idée que le HPI peut être vécu comme une différence, ressentie au moment de l'identification puis « intégrée » dans la définition du HPI et de soi en tant qu'individu HPI. Poser une étiquette peut aussi permettre de *mieux se comprendre* : des adolescents ont pu intégrer sa signification, se l'approprier et comprendre certains de leurs comportements. L'identification leur a également permis de mettre des mots sur une réalité vécue, de la confirmer, de prendre conscience qu'ils étaient plusieurs à partager cette étiquette et qu'ils restaient des individus « *comme tout le monde* ». Réaliser un bilan peut aussi leur permettre de *prendre conscience de leurs habiletés* aux niveaux intellectuel et scolaire.

Aménagements scolaires	**Saut de classe ou changement d'environnement scolaire** (*n* = 6) « *Honnêtement, le fait d'être HPI a entraîné le fait que j'ai sauté des classes, et je le conseillerais pas à tout le monde.* » (F22, 13 ans)
Pas de changements (*n* = 3) « *Maintenant je sais mon QI, mais après… J'ai pas changé drastiquement parce que j'étais un peu plus intelligent que la moyenne.* » (G1, 13 ans)	

Quelques adolescents évoquent des changements dans la sphère scolaire, l'identification ayant entraîné un (ou plusieurs) saut(s) de classe[57] ou un changement d'établissement. Seuls trois adolescents déclarent spontanément que l'identification n'a pas conduit à des changements : ils s'attendaient à des bouleversements qui n'ont pas eu lieu, l'identification ayant simplement permis de connaître leur QI.

[57] Pour rappel dans notre échantillon, 15 adolescents ont sauté au moins une classe. Pour cinq d'entre eux, ce saut de classe est intervenu avant l'identification, pour onze il en est une conséquence. Néanmoins, seuls cinq adolescents abordent cette accélération scolaire comme un effet de l'identification.

2.2. L'expérience de l'identification du point de vue des parents

Comment les parents ont-ils vécu l'identification de leur enfant ? L'analyse thématique a donné lieu à un premier découpage en trois rubriques (*cf.* Tableau 10) : l'origine de l'identification, l'annonce du HPI et les effets de l'identification.

Tableau 10. *Arbre thématique de l'expérience de l'identification des parents*

Rubriques	Thèmes	Parents *n = 42*		Proportion dans le discours
Origine de l'identification	Signes évocateurs	37	39	32,92%
	Période d'apparition des 1ers signes évocateurs	30		
	Personnes qui ont contribué à l'identification	25		
	Raisons de l'identification	34		
Annonce du HPI	Ressentis lors de l'annonce	41		7,66%
Effets de l'identification	Sur les parents	38	42	59,42%
	Sur l'adolescent	36		
	Sur la famille	35		
Total		**42**		**100%**

2.2.1. Origine de l'identification

Pour les parents, l'expérience de l'identification commence bien avant la passation du bilan. Ils évoquent pour la plupart l'origine, nous avons ainsi dégagé quatre thèmes dans leurs discours : les signes évocateurs, la période d'apparition de ces premiers signes, les personnes qui ont contribué à l'identification et les raisons de cette dernière.

- **Signes évocateurs du HPI**

De nombreux signes évocateurs ont été relevés et rapportés, témoignant d'une analyse globale et multidimensionnelle de la part des parents. Ils concernent neuf aspects : émotionnels (n = 20), scolaires (n = 18), sociaux (n = 14), langagiers (n = 13), intellectuels (n = 12), psycho-médicaux (n = 9), comportementaux (n = 6), moteurs (n = 7) et familiaux (n = 7). Ces signes ne sont pas forcément en lien avec le HPI, ils peuvent avoir alerté les parents, ce qui les a conduits à consulter des professionnels (orthophonistes, psychologues, etc.). Nous observons d'emblée que 19 parents portent une attention particulière à des signes relatifs à une précocité dans plusieurs domaines (langagier, scolaire, moteur, intellectuel).

Aspects émotionnels (*n* = 20)	**Sentiment de mal-être** (*n* = 9) « *Elle était un peu limite dépressive où on l'a fait suivre par une psychologue parce que elle était jamais satisfaite de rien.* » (M1&2) **Difficultés dans la gestion des émotions** (*n* = 8) « *Et puis parce qu'il y avait des soucis de, je dirais de, sur l'émotion en fait. Maintenant je le vois comme ça ! Il pleurait beaucoup, c'était difficile.* » (M30) **Sensibilité accrue** (*n* = 5) « *On avait régulièrement des psychodrames, des choses sur lesquelles il se fixait, une sensibilité accrue.* » (M15) **Maturité** (*n* = 4) « *Et puis qu'il avait des préoccupations d'adulte.* » (M18&19) **Traits de personnalité** (*n* = 4) « *Il nous a très vite demandé qu'est-ce que c'était ça, qu'est-ce que ça voulait dire. Enfin voilà, très très jeune il a été très curieux de tout.* » (M14)
Aspects sociaux (*n* =1 4)	**Difficultés relationnelles** (*n* = 7) « *Il a eu beaucoup de mal à s'intégrer en fait au niveau social. Beaucoup, beaucoup de mal à s'intégrer avec ses amis et ça a duré tout le primaire en fait.* » (M25) **Décalage avec les pairs** (*n* = 5) « *On voyait un écart de jeu avec les autres enfants. Du coup il arrivait pas à se faire des copains.* » (P15) **Isolement** (*n* = 4) « *Elle a toujours été dès la maternelle dans l'observation et pas se lier aux autres en cours de récréation, donc on avait déjà été alertés.* » (M3)

Des aspects émotionnels et sociaux ont alerté les parents essentiellement par leur caractère problématique. Au niveau émotionnel, ils ont noté un *sentiment de mal-être* (tristesse, souffrance voire dépression, qui les a le plus souvent conduits à se diriger vers un professionnel pour une prise en charge), des *difficultés dans la gestion des émotions* et une *sensibilité accrue* (sous la forme d'hypersensibilité, de sensibilité exacerbée ou d'intolérance aux bruits ou aux étiquettes de vêtements). Les parents ont aussi constaté une plus grande *maturité* chez leur enfant (au niveau de certaines préoccupations, une prise de responsabilité ou dans des discussions) et des *traits de personnalités particuliers* (curiosité exacerbée, introversion). Au niveau social, les parents évoquent des *difficultés relationnelles* concernant les relations amicales, l'intégration dans un groupe ou du harcèlement. Ils mentionnent également un *décalage avec les pairs* (au niveau des intérêts, d'avance dans l'acquisition du langage) qui a pu engendrer des difficultés d'intégration et un sentiment *d'isolement*.

Aspects scolaires (*n* = 18)	**Précocité dans les apprentissages scolaires** (*n* = 9) « *Il est rentré en maternelle, il connaissait le nom des formes, le nom des couleurs, il connaissait son alphabet, il connaissait ses chiffres, il faisait déjà un peu d'additions.* » (M10) **Ennui** (*n* = 8) « *Et on savait qu'à l'école il s'ennuyait, et post-confinement quand il a fallu retourner à l'école, ça a été un enfer. Il voulait vraiment pas y retourner. On a mesuré à quel point il s'ennuyait à l'école.* » (M20) **Saut de classe** (*n* = 5) « *Elle a préconisé un saut de classe parce qu'elle a dit que s'il recommençait le CE2 ça serait catastrophique.* » (M15) **Facilités scolaires** (*n* = 4) « O*n savait qu'elle avait de très bons résultats* […]. *Et puis finalement elle était hyper et largement largement en tête de classe en CE2.* » (M16) **Difficultés scolaires** (*n* = 4) « *Il a eu des troubles de l'apprentissage de la lecture* […] *Et 5ème catastrophe, impossible d'aller à l'école, phobie scolaire XXL.* » (M14)

Concernant les aspects scolaires, un quart seulement des parents évoque une *précocité* au niveau de la lecture, de l'écriture, de la manipulation des chiffres, du nom des formes et des couleurs. Elle aurait été visible dès l'école maternelle, rapportée par les enseignants puis constatée par les parents. Les discours se concentrent autour des *facilités* ou des *difficultés* rencontrées : leur enfant présentait des troubles des apprentissages, une phobie scolaire ou *s'ennuyait* en classe ; au contraire il pouvait avoir *sauté une classe* (donc en amont de l'identification), avoir de bons résultats et avoir été repéré comme un très bon élève par l'enseignant.

Aspects langagiers (*n* = 13)	**Précocité langagière** (*n* = 12) « *Il parlait, il avait une élocution, voilà par rapport à son niveau, beaucoup plus élevée.* » (M4) **Difficultés langagières** (*n* = 2) « *Il a parlé tardivement.* » (M11)

Au niveau du langage, près d'un tiers des parents constate également une *précocité* : leur enfant avait un langage précoce et très développé, un vocabulaire riche pour son âge. Deux parents seulement rapportent soit un retard de langage soit des *difficultés* dans ce domaine.

Aspects intellectuels (*n* = 12)	**Habiletés intellectuelles supérieures** (*n* = 7) « *Bah, en fait [adolescente] vraiment de tous mes enfants, c'est celle qui est la plus brillante.* » (M21) **Intérêts spécifiques** (*n* = 4) « *Parce qu'il voulait apprendre les échecs, et il était jeune, enfin il était jeune, il avait 7 ans.* » (M4) **Précocité intellectuelle** (*n* = 2) « *J'avais déjà noté des éléments qui faisaient penser à la précocité […] au niveau du raisonnement.* » (P24)

La sphère intellectuelle est finalement très peu abordée : des *habiletés intellectuelles supérieures* (rapidité de réflexion et de compréhension, mémoire, etc.), des *intérêts spécifiques* (questions existentielles, s'intéresser à la lecture et aux échecs et avoir envie d'apprendre) et une *précocité* (concernant le raisonnement) ne sont évoqués que par un quart des parents.

Aspects moteurs (*n* = 7)	**Précocité motrice** (*n* = 6) « *Il était très moteur, il était extrêmement moteur. Mais comme les quatre enfants, à neuf mois ils marchaient tous, à trois ans ils nageaient. Très très moteur.* » (M11) **Difficultés motrices** (*n* = 1) « *La motricité c'était pas du tout son fort, donc il s'est mis à marcher assez tard.* » (M14)
Aspects comportementaux (*n* = 6)	**Problèmes de comportement** « *Et puis du coup à l'école c'était un gamin qui était très repéré comme bougeon, qui n'arrêtait pas, qui avait du mal dans la posture d'élève.* » (M27)
Aspects médicaux (*n* = 5)	**Problèmes somatiques** « *Et puis elle a manifesté des maux de ventre, des choses comme ça.* » (M16)

Les aspects moteurs, comportementaux et médicaux sont peu évoqués. Concernant les aspects moteurs, les parents relèvent globalement une *précocité* (l'enfant a pu se tenir assis, marcher ou nager tôt), seule une mère pointe une acquisition tardive de la marche. Les aspects médicaux et comportementaux sont uniquement abordés en termes de *problèmes* somatiques survenus dès le plus jeune âge, qui ont alerté certains parents (maux de ventre, énurésie ou migraines), ils rapportent également de l'opposition, des comportementaux perturbateurs ou encore de l'agressivité.

Aspects familiaux (*n* = 7)	**Des difficultés qui rejaillissent sur la famille** (*n* = 7) « *Quand on a demandé de l'aide pour lui et pour nous, parce qu'enfin, c'était quand même problématique pour toute la famille au final.* » (M15)

Des parents décrivent comment les difficultés scolaires, psychologiques ou émotionnelles de l'enfant ont créé des tensions au sein de la famille, certains parents se sont sentis démunis et ont tenté d'aller chercher un soutien extérieur pour eux et leur enfant.

Des signes qui n'ont pas fait sens tout de suite (*n* = 19)
« *Mais comme vous avez jamais eu d'enfants, vous vous rendez pas compte en fait. Pour vous, c'est complètement normal.* » (M12)
« *Enfin nous, c'était notre premier enfant. Donc moi le décalage je l'ai perçu par rapport justement aux enfants, à l'école. Mais comme on n'a pas de référence, c'était…* » (P15)
« *C'est pour ça que quand on nous en avait parlé, enfin quand on nous avait soufflé l'idée pour [grand-frère], on s'était pas du tout attardé dessus parce qu'on connaissait pas et puis, bon.* » (M18&19)

Enfin, la moitié des parents termine la description de ces signes en notant que ces derniers *n'ont pas fait sens tout de suite*, ils sont nombreux à dire qu'ils « ne se rendaient pas compte ». Certains déclarent que leur enfant ne leur semblait pas être hors norme. Ils n'avaient parfois pas de point de comparaison avec d'autres enfants HPI dans leur entourage (« *on l'avait pas identifié tout de suite parce qu'on avait pas de comparaison finalement avec d'autres enfants* » P10), ou bien comme tous leurs enfants fonctionnaient de la même manière, ces particularités constituaient leur norme (« *mais comme les quatre enfants, à neuf mois ils marchaient tous, à trois ans ils nageaient* » M11). Certains parents disent qu'ils n'ont pas prêté attention aux remarques faites sur leur enfant, pouvant aller jusqu'à une forme de déni (« *on nous a fait quelques petites remarques qui nous ont pas forcément… enfin ça n'a pas retenu notre attention tout de suite, donc bon… On a pas relevé plus que ça* » M18&19 ; « *on se doutait qu'il y avait un terrain un peu de précocité dans la famille, mais… on voulait pas le voir, on voulait pas en parler* » P20). Enfin, plusieurs parents

évoquent un manque de connaissance sur le HPI, ils n'ont donc pas fait de lien immédiatement (« *c'est plus tard que la psychologue m'a dit "y'a qu'une maman à haut potentiel qui peut trouver toutes ces choses-là normales pour ses enfants". Parce que quelqu'un de lambda, un enfant qui lit à 3 ans ça fait poser des questions* » M5).

➢ Période des premiers signes évocateurs

Durant la petite enfance (*n* = 4)
« *Ça a commencé à la crèche en réalité.* » (M11)
À la maternelle (*n* = 15)
« *Bon la précocité est latente depuis la maternelle.* » (M15)
À l'école primaire (*n* = 11)
« *Quand elle a eu 9 ans, CE2 ou CM1.* » (M8)

Nous relevons dans le discours des parents des marqueurs temporels concernant l'âge d'apparition des premiers signes évocateurs. Des signes ont pu être repérés de façon précoce durant la *petite enfance*, avant l'entrée à l'école, mais la majorité des parents en ont repéré à l'école *maternelle* et à l'école *primaire*. La précocité des signes évoqués témoigne d'une reconstruction par les parents du parcours de leur adolescent : avec le recul, ils analysent ces comportements différemment.

➢ Les personnes qui ont contribué à l'identification

Professionnels du champ médico-psycho-social (*n* = 14)
« *C'était un peu aussi sur les conseils de la psychologue qui le suivait à ce moment-là.* » (P15)
Professionnels de l'éducation (*n* = 12)
« *Et là [la maîtresse] nous a dit "votre fils n'a rien à faire dans ma classe", en une semaine elle avait vu qu'il y avait quelque chose, "il faut que vous lui fassiez passer un test et voilà il a des capacités supérieures au niveau de ce qu'il est et je pense qu'il devrait aller en grande section".* » (M31)
Entourage (*n* = 9)
« *Et une copine là que je connaissais un petit peu, une pédiatre, m'avait dit "bah fais lui faire un… demande à ce qu'elle lui fasse faire un WISC".* » (M16)
Association (*n* = 6)
« *Donc on a contacté une association, ANPEIP, pour éventuellement avoir des contacts de psychologues.* » (M12)

Plusieurs personnes ont contribué à l'identification de chaque adolescent. Les professionnels dans les champs *médico-psycho-social* et *éducatif* sont les plus cités par les parents : des psychologues, des orthophonistes, des infirmières et des psychiatres, parfois consultés pour une tout autre raison (dépression, bilan orthophonique, problèmes d'énurésie, problèmes de santé) ont alerté les parents sur la possible présence d'un HPI. L'enseignant, le directeur ou l'équipe éducative peuvent avoir informé les parents d'une précocité dans les apprentissages, de problèmes de comportements ou ont directement préconisé un bilan. L'*entourage* des parents (famille, amis, collègues) joue également un rôle en faisant remarquer des spécificités dans le comportement de l'enfant. Les *associations*, bien que citées de manière minoritaire, peuvent donner des contacts de psychologues ou permettre de mieux connaître le HPI. Elles jouent finalement un rôle d'intermédiaire pour accompagner les familles dans l'identification lorsque ces derniers se posent déjà des

questions sur le fonctionnement et le développement de leur enfant. Dans six familles, les parents ne citent aucune personne, ils ont pris seuls la décision de faire réaliser un bilan, principalement car un autre membre de la famille avait été identifié auparavant et les parents connaissaient déjà la problématique du HPI.

➢ Raisons de l'identification

Les parents évoquent trois raisons les ayant conduits à solliciter un bilan pour leur enfant.

Prendre connaissance du fonctionnement de l'enfant (*n* = 21)
« *Y'avait pas de demande particulière, c'était un petit peu par curiosité finalement, voilà pour savoir un peu par rapport à son fonctionnement je pense.* » (P24)
Membre de la famille déjà identifié (*n* = 13)
« *Elle a fait les tests pour [frère], et elle nous avait dit, vu qu'il a un grand frère, ça serait peut-être judicieux de le faire à son frère aussi, parce qu'en règle générale quand il y en a un, les autres c'est (rires), ils font partie du même lot.* » (M18&19)
Avoir une preuve (*n* = 10)
« *On a fait tester [adolescent] pour pouvoir se prémunir de l'ennui, des difficultés avec l'école, pour mettre en place des PAP et des PAI s'il y avait besoin.* » (P20)

L'objectif était majoritairement de mieux connaître le *fonctionnement* ou les difficultés rencontrées par l'enfant (sociales, émotionnelles, scolaires, etc.), ou de confirmer la présence de ce HPI déjà identifié chez un autre *membre de la famille*. Le parcours d'identification de l'adolescent peut parfois être facilité si un membre de sa famille a déjà réalisé cette démarche. De nombreux parents évoquent également le besoin d'avoir une *preuve* « *officielle* » : ils souhaitaient que les particularités de leur enfant soient reconnues et prises en compte par le système scolaire afin de mettre en place des aménagements pédagogiques ou une accélération. Cette preuve a une visée préventive ou permet de mettre en place des mesures pédagogiques.

Les discours des parents portant sur l'origine de l'identification témoignent d'un parcours qui est loin d'être linéaire : ils ont pu repérer différents signes, parfois dès le plus jeune âge, différents acteurs ont également participé à ce processus d'identification. Nous constatons chez certains des « allers-retours » : ils ont pu être alertés de certains signes évocateurs (ou les constater eux-mêmes) sans les prendre tout de suite en compte, trois adolescents ont par ailleurs réalisé un premier bilan psychologique qui n'a pas été concluant (ancienne version du WISC utilisée, refus de l'adolescente de terminer la passation ou déni de la mère). La temporalité peut donc être plus ou moins longue entre la constatation des premiers signes et la réalisation d'un bilan.

2.2.2. Annonce du HPI

L'annonce du résultat du bilan, évoquée par 41 parents[58], a provoqué des réactions très hétérogènes chez eux, en lien avec leurs conceptions du HPI, mais aussi en fonction de leur connaissance de cette problématique.

Ressentis lors de l'annonce (*n* = 41)	Effet de surprise	**Pas d'étonnement** (*n* = 15) « *Ça m'a pas choquée, ça m'a confirmé que oui, elle percutait vite quoi voilà.* » (M17) **Ambivalence** (*n* = 3) « *Donc on était surpris, mais à la fois pas tant que ça.* » (M18&19) **Surprise** (*n* = 2) « *Moi je suis tombée avec une neuropsy qui m'a expliqué que voilà [adolescent] à six ans, il avait les capacités de passer le BAC. Euh… donc on s'est dit : "Non, mais attend", enfin bon.* » (M10)
		Peur (*n* = 15) « *Euh… au tout début, ça fait peur. Ça fait vraiment peur, parce qu'on se demande si notre enfant il va réussir à s'en sortir dans la vie, s'il va réussir à être compris, s'il va réussir à lui se comprendre lui-même et s'accepter.* » (M14) **Satisfaction** (*n* = 15) « *Et puis on est pas dans… Enfin c'est sûr ça nous fait plaisir.* » (P10) **Sentiment d'incompréhension de la signification du HPI** (*n* = 10) « *Après on connaissait pas trop ça. […] Parce que oui on connaissait pas du tout les tests et tout ça nous en fait.* » (M31) **Tristesse** (*n* = 3) « *J'ai beaucoup pleuré parce que c'est, c'est-à-dire je connaissais un petit peu le sujet par ce qui se passe dans ma famille, par qui je suis, par mon entourage et… Et voilà, j'étais très, très… Enfin…* » (M32)

Tous les parents ont fait passer un bilan pour confirmer la présence d'un HPI, ils étaient donc au fait que le résultat pouvait aller dans ce sens comme en témoigne la large part des parents qui déclarent ne *pas être surpris*, l'annonce confirmant une hypothèse. Ils ont pu envisager leur enfant comme étant HPI au cours du processus d'identification, mais aussi par des remarques et des discussions qui les ont poussés à réaliser un bilan : l'annonce peut alors venir confirmer quelque chose d'attendu. Néanmoins, quelques parents ont été *étonnés* ou ont eu une réaction plus *ambivalente*. Si le HPI n'a pas été suffisamment imaginé et anticipé, l'acceptation et l'appropriation de cette étiquette peuvent alors prendre un certain temps.

Les autres émotions ressenties sont davantage hétérogènes et s'organisent autour d'une dichotomie. Environ la moitié des parents a ressenti des émotions négatives lors de l'annonce du HPI : de la *peur* ou de la *tristesse* (car ils appréhendaient les difficultés sociales et émotionnelles auxquelles devra faire face leur enfant, le regard des autres, les difficultés). À l'inverse, un tiers des parents rapporte des émotions positives, car cette annonce marque le début d'un processus de compréhension : ils se disent apaisés, car *satisfaits* de mettre des mots sur une situation parfois douloureuse et incomprise jusqu'alors. Quelques parents expriment de la fierté (le résultat confirme une intelligence élevée et des « *possibilités qui s'ouvrent* »). Cette compréhension n'est pour autant pas immédiate, un quart des parents

[58] Un parent a directement évoqué les effets de l'identification sans parler de ses sentiments lors de l'annonce.

n'avaient *aucune connaissance sur le HPI* au moment de l'identification, ils ont dû aller s'informer par la suite pour mieux comprendre et appréhender le HPI de leur enfant.

2.2.3. Effets de l'identification

Nous avons enfin demandé aux parents si l'identification avait eu des effets sur leur famille. Nous avons dégagé trois thèmes : les effets sur les parents (n = 38), sur l'adolescent (n = 36) et sur la famille de manière plus générale (n = 38).

- **Les effets de l'identification sur les parents**

De très nombreux parents évoquent les effets de l'identification sur les perceptions qu'ils avaient de leur enfant (n = 29), de leur rôle parental (n = 31) et de façon moindre sur les perceptions de l'étiquette (n = 11).

Perception de leur enfant (n = 29)	**Compréhension** (n = 23) « *Après je conçois un petit peu mieux maintenant, sa manière de réfléchir, sa manière de penser et pourquoi, à certains moments il pêche.* » (P28) **Un adolescent « normal »** (n = 7) «*On a toujours eu le discours que, ben de toute façon c'est des enfants, précoces ou pas précoces, ce sont des enfants donc il faut continuer à les accompagner, peut-être encore plus justement, mais… ça reste des enfants.* » (M10) **L'identification confirme la différence** (n = 6) « *Ça explique aussi les comportements assez différents aussi, voilà.* » (M29) **Prise de conscience des habiletés de l'enfant** (n = 2) « *Ça nous a fait prendre conscience quand même qu'on avait un bonhomme sacrément, sacrément balèze.* » (M10)

Concernant les perceptions qu'ils ont de leur enfant, les parents déclarent majoritairement mieux appréhender leurs comportements et particularités : l'étiquette vient nommer, expliquer et justifier des spécificités. Le parcours de l'enfant est réexaminé avec une nouvelle grille de lecture. L'identification vient donc marquer et *confirmer une différence* en posant une étiquette, ce qui peut être positif pour certains parents (expliquer et comprendre) ou au contraire négatif si elle vient confirmer que l'enfant n'est pas dans la norme. Elle permet de *prendre conscience des habiletés de l'enfant* (il a des capacités hors normes et ils en ont la preuve). Pour quelques parents, leur enfant reste tout de même un *adolescent « normal »*, même si l'identification a pu modifier les perceptions des parents, ils refusent de définir leur enfant uniquement au prisme du HPI. Ces modifications ont deux conséquences : la modification des perceptions du rôle parental et la recherche d'aide.

Perceptions du rôle parental (*n* = 31)	**Réponses apportées à l'enfant** (*n* = 24) « *Maintenant, c'est vrai, c'est pareil, il y a des fois des choses que je lui dis et puis [mère] me reprends après en me disant : "Ouais, mais tu sais, ça, il est pas capable de l'entendre comme ça". Donc en fait, il faut réadapter le discours.* » (P28) **Encadrement parental** (*n* = 8) « *Ça a permis de changer mon comportement aussi à moi vis-à-vis de lui, et d'être beaucoup plus tolérante, via les éclats émotionnels et tout ça.* » (M30) **Difficultés dans le rôle de parents d'enfant HPI** (*n* = 13) « *C'est des profils assez chiants à gérer en fait toute la journée. Soit ils vous expliquent la vie toute la journée, en vous expliquant qu'ils sont plus intelligents que vous, ce qui est absolument vrai, mais bon, c'est un peu pénible parfois.* » (P13)

Pour 31 parents, l'identification a entraîné des changements sur les perceptions qu'ils ont de leur rôle de parent, principalement sur leurs pratiques éducatives parentales, en lien avec une meilleure compréhension de l'enfant, les parents cherchant alors à mieux répondre à ses besoins et à mieux l'encadrer. La moitié des parents révèlent avoir modifié les *réponses* qu'ils apportent à leur enfant, c'est-à-dire leur manière d'expliquer, de gérer, de discuter et d'accompagner les besoins de leur enfant dans différentes sphères. Au niveau émotionnel, ils accompagnent leur enfant dans l'apprentissage de la gestion de leurs émotions, ils répondent à leurs préoccupations et assurent leur bien-être. Ils expliquent également le fonctionnement des relations amicales et les particularités du HPI, tout en accompagnant leur enfant au niveau médical (différentes prises en charge en lien avec le bilan, comme la psychomotricité, l'ophtalmologie, etc.). Quelques parents rapportent également des changements dans l'*encadrement* parental : ils doivent poser des limites, fixer et négocier des règles (concernant les devoirs par exemple) ou au contraire être plus souples et revoir leurs exigences.

Les discours relatifs à ces deux sous-thèmes sont empreints de doutes, certains parents paraissent démunis et semblent encore chercher à adapter au mieux les stratégies à mettre en place. Ainsi, un quart d'entre eux déclare explicitement qu'être parent d'un enfant HPI peut comporter des *difficultés* : ils ont affaire à des enfants intelligents, ils se sentent « *challengés* » en permanence ; ils peuvent aussi se sentir dépassés par toutes leurs questions et leur vivacité d'esprit. Les parents utilisent parfois l'humour pour exprimer leurs difficultés (« *c'est fatiguant (rires) ! Mais c'est très intéressant quand même, mais bon, il est où le bouton off (rires) ?* », M14), comme s'ils n'osaient pas affirmer qu'ils se sentent parfois démunis et dépassés.

Perceptions de l'étiquette (*n* = 11)	**Poser une étiquette** (*n* = 6) « P : *Moi si, parce qu'on met des mots sur les maux et …* M : *Sur sa pathologie moi je dirai même.* » (Parents 11) **Nier** (*n* = 6) « *Donc là sur le coup, j'en ai pas trop tenu compte en fait, parce qu'on arrivait ici, parce qu'on m'expliquait que mon enfant était précoce, mais bon, je, pour moi c'était abstrait en fait.* » (M6) **Une étiquette à accepter** (*n* = 4) « *Voilà donc pour moi c'était à apprivoiser.* » (P9)

Aller chercher une aide extérieure (*n* = 16) *« On était avec une association, l'AFEP […] qui faisait des groupes de parole de papa, qui se finissaient au général autour d'une bière, mais bon, enfin. Mais en tout cas, on échangeait beaucoup et c'était bien.* » (P17)

L'identification peut enfin venir modifier leurs perceptions de l'étiquette de HPI. Parce qu'elle est *posée* et devient enfin réelle, les parents peuvent alors mettre des mots sur des particularités repérées depuis plusieurs mois ou années. Des stratégies de *déni* sont rapportées par certaines mères à propos des pères, seules deux d'entre elles affirment ne pas avoir « *tenu compte* » ou pris la mesure du résultat lors du premier bilan. Enfin, d'autres mères évoquent une *acceptation*, qui s'est faite *via* un apprivoisement et une appropriation de ce qu'implique le HPI.

Finalement, ces changements dans les perceptions de l'enfant, du rôle parental et de l'étiquette ont conduit 16 parents à aller chercher une *aide extérieure*, en se tournant vers des associations, en consultant des ouvrages sur le HPI, en assistant à des conférences ou en consultant une psychologue. Ceci témoigne d'un besoin de compréhension et d'appropriation de ce qu'implique le HPI de leur enfant.

- **Les effets de l'identification sur l'adolescent du point de vue des parents**

Les effets de l'identification sur l'adolescent sont abordés par 36 parents, au niveau de leur scolarité, de leur accompagnement et de leurs perceptions de l'étiquette.

Sphère scolaire (*n* = 35)	**Des changements** (*n* = 30)	**Adaptations** (*n* = 18) « *Pas officiellement, mais certaines maîtresses lui donnaient, […] la première lui avait donné un livre d'exercices CM2-6ème en maths, il pouvait consulter et faire quand il avait fini le travail de la classe.* » (M9) **Saut de classe** (*n* = 13) « *Toujours est-il qu'elle a sauté une classe du coup, parce que [la psychologue] a dit à l'enseignant "il faut qu'elle saute une classe" et ça a beaucoup aidé [adolescente], parce que c'est ce qu'il lui fallait.* » (M1&2) **Changement d'école** (*n* = 9) « *C'est un collège spécial dyslexique. Donc ils connaissent bien les profils HPI, et c'est ce qu'ils me disaient, ils me disaient, en fait pour eux, nos différences c'est pas un problème.* » (M23) **Mise en place d'un PAP** (*n* = 6) « *Alors du coup par contre, on a mis en place un PAP, un programme d'accompagnement personnalisé, par rapport à la dyslexie, où du coup, à l'école élémentaire, les notes d'orthographes n'étaient pas notées.* » (M12)
	Pas de changements (*n* = 20)	**Refus du saut de classe** (*n* = 18) « *Mais bon elle a jamais voulu sauter de classe parce qu'elle voulait rester avec ses copines.* » (M21) **Dissimulation du HPI** (*n* = 8) « *Même à l'entrée du collège, elle n'a pas voulu qu'on dise aux enseignants qu'elle est HPI, ce qu'on a respecté.* » (M7)

Des changements dans la sphère scolaire sont abordés par 30 parents, comme un *saut de classe* (quand le bilan permet d'argumenter cette avance ou met en évidence de très bonnes capacités, le saut de classe est alors évoqué et mis en place), ou un *changement d'école*

(inscription dans un établissement privé où les enseignants sont davantage formés à l'accompagnement du HPI ou proposant un cadre avec un haut niveau d'exigence). Certains parents évoquent les *adaptations* proposées par les enseignants (autorisation pour faire autre chose une fois le travail terminé, exercices supplémentaires, etc.) ou à l'initiative des adolescents (inscription dans des filières facultatives, apprentissage approfondi d'une langue), qui ont toujours pour but de contrer l'ennui et de répondre aux besoins de l'enfant. La plupart de ces adaptations ne peuvent pas être considérées comme des enrichissements, car elles ne s'inscrivent pas dans un contexte « officiel », elles relèvent au contraire de la volonté des enseignants, des parents et des adolescents qui ont choisi ou ont eu la possibilité de mettre en place ce type d'apport. Un Plan d'Accompagnement Personnalisé (*PAP*) a principalement été mis en place pour des troubles associés dépistés lors de l'identification du HPI (dyslexie, dysorthographie, dysgraphie, etc.) et nécessitant la mise en place d'aménagements spécifiques. Pour un seul adolescent, un PAP a été réalisé en lien avec son HPI mais aucun aménagement n'a été mis en place par la suite (« *Et en fait la maîtresse a jamais rien fait. […] Le PAP l'a suivi au collège, et puis on l'a complété tous ensemble, avec des profs qui avaient envie de bien faire, mais on sait pas trop quoi mettre en face en fait.* » P20).

Par ailleurs, 20 parents évoquent pourquoi il n'y a pas eu de changements dans la sphère scolaire. Le plus souvent, elles concernent un *refus à propos d'un saut de classe* (quelques fois des aménagements). Ce refus concerne le plus souvent différents acteurs pour une même adolescent : il provenait de l'école pour huit adolescents (mais aucune raison n'est donnée de la part des parents), de six adolescents eux-mêmes (ils ne veulent pas être séparés de leurs amis) ou des parents concernant cinq adolescents (en lien avec la maturité émotionnelle et le sentiment de décalage qu'ils perçoivent avec les pairs). L'absence de changement peut aussi être expliquée par la *dissimulation* du HPI par l'adolescent ou par ses parents ; dans ce cas aucun aménagement n'a été proposé par les enseignants puisque cette particularité n'a pas été mentionnée.

Prise en charge (*n* = 14)	**Psychologique** (*n* = 10) « *Après il a eu aussi une psychothérapeute par rapport à, parce qu'il avait un grand manque de confiance en lui à cette période-là et puis justement ce manque de sociabilité. Donc elle, elle l'a fait travailler sur les émotions aussi pour que toute cette colère qu'il avait quand même, et pour qu'il travaille sur les émotions.* » (M25) **Paramédicale** (*n* = 6) « *[La psychologue] a dit "mais y'a peut-être un moyen, peut-être la faire travailler pendant l'été avec une… ". C'est pas une kiné, mais c'était quelqu'un qui travaillait sur la motricité, voilà, donc on s'est dit pourquoi pas.* » (M13) **Médicale** (*n* = 6) « *[La psychologue] a détecté chez eux qu'il y avait un problème de vue, donc, elle nous a orienté vers un ophtalmo avec qui elle travaille, qui a confirmé effectivement qu'ils étaient hypermétropes et astigmates tous les deux.* » (M18&19)

Plusieurs parents mentionnent un accompagnement *psychologique* de leur enfant (pour vaincre des angoisses, apprendre à accepter cette étiquette ou à gérer leurs émotions, parler de leurs relations sociales, etc.) ou une prise en charge *paramédicale* (psychomotricité, graphothérapie, ergothérapie) ou *médicale* (correction de la vue). Ces prises en charge ne sont

pas toutes directement liées au HPI, mais ont été suggérées par la psychologue à la suite du bilan.

Perceptions de l'étiquette (*n* = 10)	**Compréhension** (*n* = 8) « *C'est vrai que la psychologue a eu, j'ai trouvé, des éléments de langage très intéressants, avec [adolescent] notamment, sur la question de la compréhension de décalages avec ses camarades à l'école ou sur son mode de fonctionnement.* » (M12) **Acceptation** (*n* = 4) « *Et, grâce à une psychologue qui était incroyable, je sais pas comment elle s'y est prise, et c'est du coup une psychologue qu'il voyait toutes les semaines, qui a réussi à lui faire comprendre qu'il peut être qui il veut, qui il est.* » (M32) **Refus** (*n* = 3) « *Elle l'a pas très bien vécu par contre, ça c'est sûr, elle nous a demandé à ce qu'on lui change le cerveau, elle avait pas demandé à avoir le cerveau comme ça, elle voulait le cerveau d'une petite fille normale.* » (M7)

Dix parents ont constaté que les perceptions de l'étiquette se sont modifiées chez leur enfant à la suite de l'identification. Ils évoquent l'*acceptation*, abordée également par quelques adolescents, mais précisent qu'elle n'a pas été immédiate. Les verbatims des adolescents évoquaient du déni, ceux des parents mettent plutôt en avant un *refus* vis-à-vis de cette étiquette : selon eux, les adolescents auraient une vision assez négative du HPI et auraient du mal à l'accepter. Contrairement aux adolescents, les parents soulignent que l'identification a permis de mettre des mots sur des particularités, un sentiment de décalage, un fonctionnement et des réactions différentes. Deux parents soulignent le rôle de la psychologue consultée dans la *compréhension* et l'acceptation par l'adolescent de cette nouvelle étiquette.

- **Les effets de l'identification sur les relations familiales**

Les effets de l'identification sur les relations familiales sont évoqués par 35 parents et concernent la cellule familiale restreinte (les parents, les frères et sœurs) ou la famille élargie. Les thèmes sont relatifs à la présence ou à l'absence de changements.

Pas de changements (*n* = 26)	**Partage d'une étiquette** (*n* = 10) « *Personne n'était étonné comme ils sont tous HP. En fait ils se sont dits "ben tiens, bienvenue au club !"* » (M22) **Dissimulation** (*n* = 8) « *Dans la famille, il faut annoncer ça toujours avec beaucoup de circonspection pour pas passer pour des (rires) pour trop vantards et les gens connaissent pas trop le haut potentiel.* » (M17) **Aucun argument explicité** (*n* = 8) « *Est-ce que ça a changé ? Je pense pas que ça ait changé grand-chose dans la fratrie.* » (M1&2) **Détachement** (*n* = 7) « *Alors, sinon sa sœur, elle s'en fout royalement.* » (M8)

Pour 26 parents, l'identification n'a pas eu d'effets sur les relations familiales, certains ne fournissent *pas d'argument* ou ont constaté une forme de *détachement*, d'indifférence chez les frères et sœurs, qui n'auraient pas spécialement réagi lors de l'annonce du HPI de leur germain. Pour d'autres, dans la mesure où *l'étiquette était partagée* par plusieurs membres de

la famille (le HPI était donc déjà connu), cela explique l'absence de changements à la suite de l'identification. L'adolescent HPI partage un mode de fonctionnement avec d'autres membres de sa famille, il n'est donc pas isolé. Un couple de parents parle d'un « *rééquilibrage* » puisque leur adolescente était la seule de la fratrie à ne pas être identifiée, une autre mère évoque une situation analogue où sa fille aurait été accueillie par ses frères et sœurs au sein du « *club* » des HPI qu'ils formaient déjà. L'absence de changements peut prendre place dans un cadre bien particulier, celui d'identifications multiples au sein de la fratrie et donc d'une tradition familiale du HPI. Certains parents ne cherchent pas (ou ne veulent pas) mettre en avant le HPI au sein de leur famille, ils vont le *dissimuler*, de peur de passer pour des « *vantards* » ou que leur enfant soit étiqueté de façon stéréotypée.

Des changements (*n* = 24)	**Questionnement sur le fonctionnement d'un membre de la famille** (*n* = 22) « *Alors dans la fratrie, évidemment qu'on a regardé [sœur] différemment. [Sœur], pour nous, elle est dans le même schéma, mais pas dans la même gestion, elle gère pas les choses de la même façon, elle a d'autres troubles aussi.* » (M23) **Dynamique familiale** (*n* = 6) « *On a essayé de pas jouer de chiffres, de pas leur donner, mais enfin après, je sais pas, je sais même pas, je ne les connais pas les QI de mes enfants là par cœur, il faudrait que je ressorte les trucs, mais à un moment ils nous ont demandés "allez c'est qui le plus gros" (rires), "et combien j'ai, et pourquoi tu veux pas me le dire ?" (rires)* » (M1&2)

Vingt-quatre parents évoquent des changements à la suite de l'identification de l'adolescent. La *présence d'un HPI chez un autre membre* de la fratrie a pu être questionnée puisque les parents ont pu associer certains comportements et une manière de penser au HPI. L'identification de l'adolescent a remis en cause les perceptions que les parents avaient d'eux-mêmes et de leurs autres enfants (en lien avec une conception génétique du HPI, qui se transmet). Certains se sont fait identifier, d'autres non (ils n'ont pas voulu, un bilan coûte cher). Enfin, six parents relèvent un effet de l'identification sur la *dynamique familiale*. Un couple raconte qu'une rivalité ludique s'est installée pour savoir lequel des trois enfants identifiés avait le QI le plus élevé. Une mère a pu relever un sentiment d'exclusion chez le frère de l'adolescent identifié. Ce dernier a réalisé un bilan qui n'a pas permis d'identifier un HPI, il se serait alors senti exclu du binôme formé par sa mère et son frère, tous deux identifiés. L'identification et la prise de conscience d'une caractéristique commune entre plusieurs membres de la famille permet également un rapprochement et une meilleure compréhension. Cet exemple montre qu'il peut exister un sentiment d'exclusion ou d'appartenance au sein de la famille en lien avec l'étiquette.

Nous avons appréhendé le rapport au HPI par le biais des conceptions du HPI et de l'expérience de l'identification chez les adolescents et leurs parents. Nous souhaitons désormais réaliser une analyse plus globale de notre corpus pour dégager différentes formes de rapports au HPI chez les adolescents HPI.

3. Existe-t-il des formes différenciées de rapport au HPI chez les adolescents rencontrés ?

Pour dégager différentes formes de rapports au HPI, nous avons réalisé une analyse lexicale avec le logiciel IRaMuTeQ pour extraire des classes de discours. IRaMuTeQ permet de caractériser, pour chaque sujet, la classe la plus représentative de son discours. Cette technique s'inscrit dans une logique inductive dans laquelle la subjectivité du chercheur reste limitée.

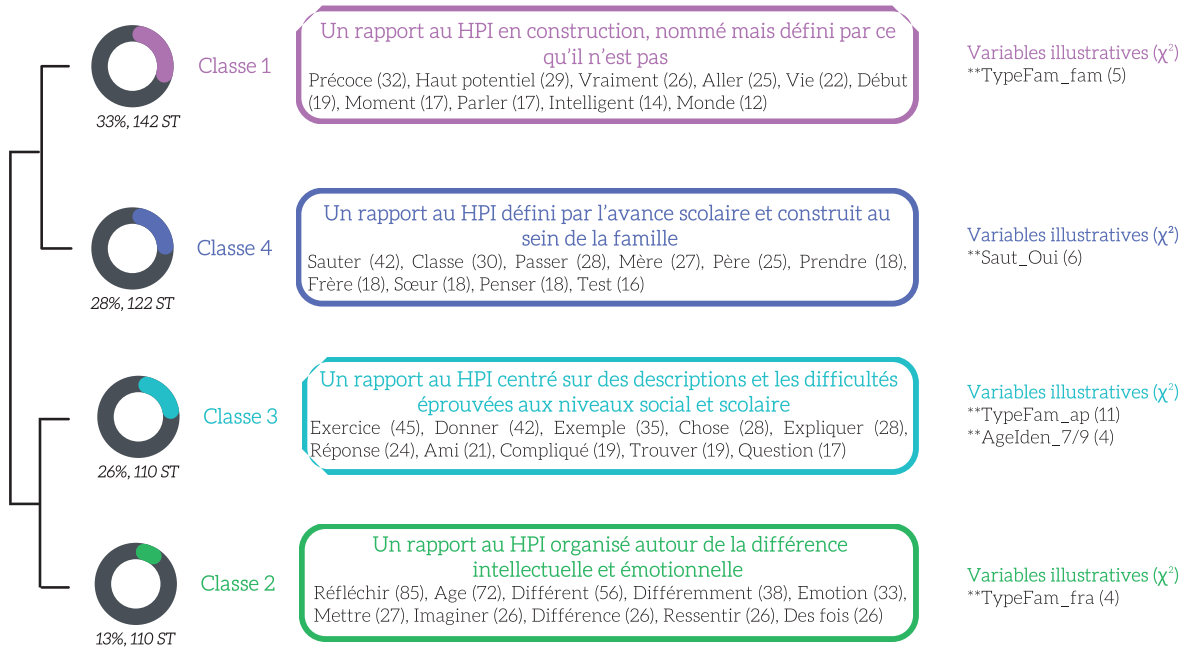
Nous avons réalisé une classification hiérarchique descendante sur l'ensemble d'un corpus composé des réponses des 32 adolescents sur les perceptions du HPI et sur l'expérience de l'identification. Le corpus contient environ 12 000 mots. Nous avons défini cinq variables illustratives : le genre (masculin ou féminin), l'âge (9/11 ans, 12 ans ou 13/15 ans), l'âge d'identification (4/6 ans, 7/9 ans ou 10/13 ans), le saut de classe (oui[59] ou non) et le type de famille[60] (« seul » si l'adolescent s'identifie comme seul HPI de sa famille, « fratrie » si l'adolescent nomme un frère ou une sœur HPI, « adolescent/parent » si l'adolescent évoque un parent HPI ou « famille » si l'adolescent estime qu'il a des frères et sœurs et au moins un parent HPI[61]). Le corpus a été découpé en 467 segments de texte (ST), 432 ont été répartis dans 4 classes (soit 92.51% du corpus) (*cf.* Figure 2**.** Dendrogramme de la CHD sur le rapport au HPI).

[59] Pour rappel, 12 adolescents ont sauté une classe et 3 ont sauté 2 classes.

[60] Le type de famille a été déterminé à partir du point de vue des adolescents : nous avons relevé dans leurs discours les éléments déclaratifs quant à la présence de membres HPI au sein de la famille.

[61] Les enfants uniques peuvent se retrouver dans la modalité « seul » si les parents ne sont pas HPI ou dans la modalité « adolescent/parent » si au moins un de ses parents est HPI. Les modalités « fratrie » et « famille » ne s'appliquent pas à lui.

Figure 2. *Dendrogramme de la CHD sur le rapport au HPI*



Le dendrogramme montre une première partition distinguant un rapport au HPI relatif à sa construction, qui peut être en cours (classe 1) ou réalisée au sein de la famille (classe 4), et un rapport au HPI centré sur les sphères dans lesquelles il s'exprime, scolaire et sociale (classe 3) ou intellectuelle et émotionnelle (classe 2). Pour chaque classe, nous nous appuyons sur les profils et les antiprofils mis à jour par le logiciel IRaMuTeQ pour les interpréter. Afin de donner du corps à nos analyses, nous proposons pour chaque classe une vignette illustrative (réalisée à partir du discours de l'adolescent dont le χ^2 est le plus significatif de la classe).

3.1. Un rapport au HPI en construction, nommé, mais défini par ce qu'il n'est pas (Classe 1)

La classe 1 est la plus importante, car elle regroupe 33% des segments de texte classés. Elle est caractéristique des adolescents appartenant à une famille où plusieurs membres sont considérés comme HPI (χ^2=5).

Tableau 11. *Profils, antiprofils et extraits de verbatims de la classe 1 du corpus « rapport au HPI »*

Classe 1		
Formes présentes (χ^2)	**Segments répétés (χ^2)**	**Antiprofils (χ^2)**
Précoce (32), Haut potentiel (29), Vraiment (26), Aller (25), Vie (22), Début (19), Moment (17), Parler (17), Intelligent (14), Monde (12)	Au début (17), Pas vraiment (15), Des moments (13), Tout le monde (12), Être précoce (11)	Mère (-12), Question (-10), Exemple (-10), Sauter (-8), Exercice (-8), Donner (-7), Expliquer (-7), Age (-7), Essayer (-6), Prendre (-6)

Cette classe met en avant deux termes pour désigner le HPI : *précoce* et *haut potentiel*. Les adolescents ne semblent donc pas éprouver de difficultés à nommer cette étiquette. Il est

possible qu'en vivant dans une famille où plusieurs membres sont identifiés comme HPI, cette étiquette soit connue et donc clairement explicitée et nommée. Cependant, le discours est empreint d'hésitations concernant la définition du HPI (*pas vraiment*) : l'utilisation de l'adverbe *vraiment* dans sa forme négative peut montrer des difficultés à affirmer quelque chose (« *je sais pas vraiment qu'est-ce que c'est non plus […] Je sais pas si c'est vraiment une caractéristique* », F17, 13 ans). Sans indiquer ce que signifie le HPI, les adolescents décrivent ce qu'il n'est pas (*pas*), ils fournissent donc une définition « en creux » : le discours peut être externalisé et centré sur le point de vue des autres pour le remettre en question (« *les gens ils vont dire : "Ah ouais t'es haut potentiel ah oui t'es intelligente et tout ça", mais c'est pas forcément ça* » F2, 11 ans). Les adolescents peuvent aussi décrire comment leurs propres conceptions ont évolué à propos du lien HPI/intelligence (« *pour moi c'était juste être méga intelligent* » G30, 11 ans), mais toujours pour montrer ce que ne signifie pas le HPI (« *y'a pas la question de l'intelligence ou quoi* » F21, 13 ans). La présence de marqueurs temporels (*au début, à des moments, au final*) témoigne de cette évolution des perceptions au cours du temps : le début est associé à l'annonce du HPI et à des conceptions spécifiques du HPI (« *au début j'avais pas trop compris ce que ça voulait dire* » F21, 13 ans ; « *au début je me suis dit que j'avais des super-pouvoirs* » F17, 13 ans) puis les adolescents ont traversé différentes étapes (« *à des moments je me dis…* » F27, 12 ans ; « *j'ai juste eu des moments où…* » F3, 14 ans) au cours desquelles leurs conceptions ont évolué. Les perceptions du HPI sont décrites de façon assez générale et indéfinie (*vie, monde, tout*) : le HPI s'exprime (ou ne s'exprime pas) dans la vie (« *dans la vie de tous les jours* » G18, 14 ans ; « *ça change rien à ma vie* » G11, 14 ans), les comparaisons sont faites par rapport au reste du monde (« *c'est pas comme tout le monde* » G11, 14 ans ; « *des choses que tout le monde partage et que toi tu comprends pas* » F17, 13 ans).

Certains adolescents témoignent d'une forme de mise à distance vis-à-vis d'eux-mêmes et de rejet de la part des autres. Ils peuvent exposer un manque d'intérêt *(« je me suis jamais vraiment intéressée au haut potentiel* », F7, 15 ans) ou déclarer que « ça ne les dérange pas » d'être HPI. Ils peuvent se sentir exclus et n'appartenir à aucun groupe (« *on reste un peu tout seul* » G15, 12 ans), ce qui les amène à employer des stratégies de dissimulation (« *je suis pas fan de parler de ça parce que j'aime pas savoir, pour moi j'aimerais être comme tous les autres* » G6, 15 ans) ou d'adaptation (« *j'ai appris à m'adapter* » F7, 15 ans).

Le discours n'est pas centré sur des manières d'être ou de penser, mais plutôt sur des actions (comme en témoigne la présence du verbe *aller* : « *on va* », « *je vais* ») : les adolescents décrivent donc leurs comportements et attitudes. L'absence des formes *question*, *exemple*, *sauter* et *exercice* montre que ce rapport au HPI ne se réfère pas à la sphère scolaire. L'absence du verbe *expliquer* appuie l'hypothèse de difficultés à définir et expliquer le HPI.

Ainsi, alors même que les adolescents sont plongés dans une tradition familiale qui pourrait leur permettre d'échanger autour du HPI et de ses caractéristiques, les sujets associés à cette classe peinent à définir le HPI, leur discours n'est pas réflexif, mais orienté sur l'action. Cette tradition familiale pourrait éventuellement renforcer le sentiment de différence à l'extérieur de la famille, conduisant à la mise en place de stratégies.

Chloé[62] (F21) est âgée de 13 ans et a été tardivement identifiée à l'âge 11 ans, elle est scolarisée en 4e. Elle appartient à une fratrie de quatre enfants, elle considère son frère cadet (par ailleurs identifié « autiste asperger »), son frère aîné et sa mère comme HPI.

Chloé commence par donner quelques éléments relatifs à des différences intellectuelles et émotionnelles et conclut en disant que le HPI n'est pas lié à l'intelligence (« *pour moi c'est ça, y'a pas la question de l'intelligence* »). Elle reviendra plus tard sur ce lien HPI/intelligence en critiquant la vison stéréotypée des autres (« *ils vont dire : "Ah en fait t'es une intello c'est ça, t'es trop intelligente", etc., alors que en fait c'est pas du tout ça* »). Elle justifie ses difficultés à définir le HPI par le fait qu'elle ne connaît pas beaucoup d'individus HPI (« *en fait j'ai pas rencontrés beaucoup [de personnes HPI], du coup je dirais… Je sais pas quoi dire* »).

Son expérience de l'identification repose sur la signification de l'étiquette (« *en fait au début, j'ai pas trop compris ce que ça voulait dire. Mais je me disais :"Est-ce que c'est bizarre ou pas", "Est-ce que c'est pour ça que je suis différente ? "* »). Elle aborde ensuite les stratégies qu'elle a mises en place face aux comportements des autres : elle a eu le sentiment d'être rangée dans une case (« *les gens ici […] se mettent directement dans des cases quoi, on peut distinguer les personnes* »). Sans savoir dans quelle « case » elle était rangée, elle a cherché à dissimuler (« *j'en ai parlé à presque personne* », « *on va pas le montrer* ») et à nier son HPI (« *et… après, j'ai repris ma vie quoi, comme si c'était rien, comme si j'ai jamais été HPI* », « *j'arrive pas à me mettre dans la case* »). Cette adolescente s'est donc sentie exclue par les autres et a mis en place des comportements pour limiter ces exclusions. Ce sentiment se retrouve néanmoins aussi au sein de sa famille puisque son père et sa sœur n'ont « *pas compris* » tandis que de nouvelles discussions ont émergé avec son frère aîné, lui aussi HPI. La famille semble donc clivée avec les membres non identifiés et ceux ayant été identifiés HPI.

3.2. Un rapport au HPI défini par l'avance scolaire et construit au sein de la famille (Classe 4)

La classe 4 regroupe 28% des segments de texte classés. Elle est caractéristique des adolescents qui ont sauté une classe (χ^2=6).

Tableau 12. *Profils, antiprofils et extraits de verbatims de la classe 4 du corpus « rapport au HPI »*

Classe 4		
Formes présentes (χ^2)	**Segments répétés (χ^2)**	**Antiprofils (χ^2)**
Sauter (42), Classe (30), Passer (28), Mère (27), Père (25), Prendre (18), Frère (18), Sœur (18), Penser (18), Test (16)	Une classe (22), Ma mère (21), J'étais (19), Mon père (19), Je crois que (18), Je pense (17), Sauté une (16), Plutôt bien (14)	Exemple (-12), Comprendre (-10), Vraiment (-10), Haut potentiel (-8), Trouver (-7), Gens (-7), Réfléchir (-6), Exercice (-6), Donner (-6)

Le rapport au HPI est tout d'abord centré sur la sphère scolaire, plus précisément sur l'avance scolaire (*sauter*, *classe*) et sur ses conséquences. Les adolescents, qui ont sauté une classe, se basent sur cette expérience pour définir le HPI (« *c'est quand on a sauté une classe* » G3, 10 ans) ou pour montrer qu'il est une conséquence de l'identification (« *ils m'ont fait*

[62] Les prénoms ont été pseudonymisés.

sauter des classes » F22, 13 ans ; « *je peux sauter une classe* » G5, 12 ans). Le saut de classe, s'il est intervenu après l'identification, a généré des questionnements chez certains adolescents en lien avec la sphère sociale : il impliquait un changement de cercle amical (« *est-ce que je saute une classe et je partirai en 6ème plus tôt que mes copains ou alors je reste à ma classe normale* » G12, 11 ans). Le saut de classe est une caractéristique qui peut être partagée avec les frères et sœurs (« *vu que moi et ma sœur on a sauté une classe* » G1, 13 ans).

Ce rapport au HPI semble davantage s'être construit au sein de la famille à partir de l'expérience de l'identification. Les adolescents ont en effet des souvenirs flous de ce moment (« *je m'en rappelle pas du tout* » F22, 13 ans ; « *je m'en souviens pas bien* » F2, 11 ans). La passation du bilan apparaît tout de même satisfaisante pour ces adolescents, elle est régulièrement associée à l'adverbe *plutôt* qui marque ici un vécu assez positif (l'identification s'est « *plutôt bien passée »*). Ce rapport au HPI semble s'être construit au sein de la famille restreinte dans laquelle les différents membres (*mère*, *père*, *frère*, *sœur*) ont joué des rôles différenciés, indépendamment de la présence d'un autre membre HPI puisque la variable « type de famille » ne ressort pas. Ainsi, la mère est décrite comme ayant une position active : elle « *dit* », « *explique* », s'est renseignée (« *ma mère est allée faire beaucoup de conférences sur les HPI* » F17, 13 ans), « *raconte* » sa propre identification à l'adolescent quand elle était enfant (« *c'était en maternelle, enfin de ce que m'a raconté ma mère* » F22, 13 ans). Certaines mères se doutaient que leur enfant était HPI et l'ont prévenu en amont de l'annonce (« *ma mère arrêtait pas de dire que oui je l'étais sûrement, que c'en était presque sûr* » G28, 13 ans). Les pères sont plutôt décrits au travers d'une forme de passivité (« *on l'a dit à mon père* » G6, 15 ans) ou davantage en retrait vis-à-vis de l'identification (« *mon père m'a pas forcément aidé* » F8, 14 ans ; « *mon père ça lui a rien fait* » G32, 9 ans). Pour certains adolescents, leur identification a eu de faibles effets sur leur famille puisqu'un germain était identifié avant eux (« *ils avaient déjà mon frère, et puis ça leur change rien* » F27, 12 ans).

Les adolescents parlent d'eux à la première personne (« *je crois* », « *je pense* »), ce qui témoigne d'un rapport réflexif au HPI incarné et construit en référence au saut de classe et à la famille.



Lucas (G32) est âgé de 9 ans et est scolarisé en 6ème, il a sauté deux classes. Il a été identifié à l'âge de 6 ans et vit avec ses deux parents, son père a été identifié HPI et sa mère se considère HPI. La famille de Lucas comporte donc une tradition familiale du HPI dans laquelle tous les membres ont été identifiés ou se considère comme tel.

Sa définition du HPI fait référence aux dimensions intellectuelles et sociales qui prennent place dans le cadre scolaire : un individu HPI comprend « *plus vite* » (ce qui pourrait lui permettre de sauter une classe) et n'est « *pas forcément accepté par les autres* » (car il n'a pas les mêmes centres d'intérêt, il éprouve donc un sentiment de décalage). Il ressent des difficultés à définir le HPI (« *c'est dur de savoir ce que c'est* »).

Ses parents ont un rôle différencié : n'ayant pas compris la signification du HPI lors de son identification, sa mère lui a expliqué ce que cela signifiait (elle était d'ailleurs persuadée qu'il était HPI en amont de l'identification) ; son père « *n'a rien fait* », il a dit « *ben d'accord* », Lucas expose juste le vécu de l'identification de ce dernier (« *il a été content, fier un petit peu* »). Sa mère a donc

tenu un rôle explicatif, tandis que par sa réaction très positive, son père a peut-être contribué à l'acceptation indirecte de l'étiquette. Chacun à leur manière, ils l'ont accompagné dans l'appropriation de cette nouvelle étiquette.

3.3. Un rapport au HPI centré sur des descriptions et les difficultés éprouvées aux niveaux social et scolaire (Classe 3)

La classe 3 regroupe 26% des segments de texte classés. Elle est caractéristique des adolescents ayant au moins un parent HPI (χ^2=11) et identifié entre l'âge de 7 et 9 ans (χ^2=4).

Tableau 13. *Profils, antiprofils et extraits de verbatims de la classe 3 du corpus « rapport au HPI »*

Classe 3		
Formes présentes (χ^2)	**Segments répétés (χ^2)**	**Antiprofils (χ^2)**
Exercice (45), Donner (42), Exemple (35), Chose (28), Expliquer (28), Réponse (24), Ami (21), Compliqué (19), Trouver (19), Question (17)	Par exemple (39), Des exercices (21), La réponse (21), Des choses (20), Je réfléchis (18), Le cours (18), Pour elle (18), J'ai des (17)	Penser (-12), Classe (-9), Aller (-7), Changer (-6), Vraiment (-6), Précoce (-6), Gens (-6), Sauter (-6), Test (-5)

Dans cette classe, le HPI est une caractéristique floue (il est associé à « *quelque chose* », il y a « *des choses* » différentes, les individus HPI ne font pas « *les mêmes choses* ») qu'il est difficile d'expliquer (« *je sais pas comment expliquer* » F2, 11 ans ; « *c'est… comment expliquer ça…* » G12, 11 ans). Les adolescents de la classe 1 s'appuyaient sur ce que n'est pas le HPI ou le caractérisaient de manière très large et indéfinie, les adolescents décrivent ici des situations concrètes issues de leurs expériences (« *par exemple je vais être quelqu'un…* » G18, 14 ans ; « *par exemple, je fais…* » G25, 13 ans). Leur discours est également descriptif au sujet de la passation du bilan (*exercice, trouver, question*), qui consiste à résoudre des exercices (« *y'avait plusieurs exercices où il fallait retrouver les mêmes formes ou les mêmes objets* » G26, 13 ans) et répondre à des questions (« *j'étais allée voir une psychologue et elle m'avait posé des questions* » F2, 11 ans). Le discours des adolescents est centré dans cette classe sur des éléments objectifs et descriptifs. Avoir un parent HPI leur permettrait de se construire une représentation assez claire du HPI, tandis que l'identification à 7-9 ans leur permettrait d'avoir des souvenirs de ce moment et de pouvoir le décrire.

Le discours est également basé sur les difficultés rencontrées dans les sphères scolaire et sociale. Du fait de particularités intellectuelles (« *on réfléchit pas comme les autres, on a pas très souvent les mêmes logiques et réponses que les autres à l'exercice* » G15, 12 ans), les élèves HPI peuvent éprouver des difficultés à comprendre et à répondre aux attentes scolaires (« *je cherche toujours à être précis et que ce soit compliqué, alors qu'en fait la réponse elle est très simple* » G15, 12 ans), ils peuvent aussi se montrer critiques à l'égard de la pédagogie (« *après on a un genre d'exercice sur le cours pour voir si on a compris. Et moi par exemple, les choses comme ça, ça apporte rien* » F8, 14 ans). Les discours de ce profil mettent également en avant des difficultés relationnelles en raison de conceptions différentes de l'amitié (« *je pourrais tout donner à un ami alors qu'eux jamais ils feraient ça pour moi* » F3, 14 ans), même si adolescents notent au contraire l'ouverture et

l'exploration apportées par leurs amis (« *y'a des amis de cette école qui m'ont fait découvrir des choses* » G14, 12 ans).

Emma (F8), âgée de 14 ans, est scolarisée en classe de 3ème. Identifiée à l'âge de 9 ans, elle vit avec sa sœur, sa mère (identifiée et considérée comme HPI) et son père.

Elle déclare en premier lieu qu'elle ne « *définit pas vraiment [le HPI], [elle] le vit tous les jours* » : le HPI est donc une caractéristique globale qu'elle tente d'expliquer avec des exemples (« *je fonctionne différemment des autres. Par exemple…* »).

Emma rencontre des difficultés scolaires : depuis cette année, elle comprend moins les méthodes d'enseignement et se sent en décalage par rapport aux autres camarades de sa classe qui déploient d'autres méthodes d'apprentissage et qui ne peinent pas à répondre aux attentes (« *ils vont apprendre comme on leur dit d'apprendre, donc par cœur, ils vont pas chercher à comprendre alors que moi des fois, je peux avoir un blocage* »). Elle rencontre également des difficultés sociales en raison de particularités émotionnelles (« *je suis hypersensible* ») qui peuvent expliquer un sentiment de décalage (« *on ressent pas forcément la même chose que les autres, et ça aussi c'est compliqué* »).

Emma associe son identification à des stratégies de mise à distance (« *j'ai pas du tout accordé [d'importance]* ») et la relie à la sphère scolaire : sa mère s'est renseignée sur le HPI et l'a aidée à mettre en place des méthodes de travail et d'apprentissage (« *ma mère a fait beaucoup de démarches […] Par exemple, toujours en maths, elle m'a expliqué d'une manière à laquelle je pouvais comprendre, en fait elle a compris mon besoin, et elle m'a aidée à ce niveau-là* »).

3.4. Un rapport au HPI organisé autour de la différence intellectuelle et émotionnelle (Classe 2)

La classe 2 est la plus petite, car elle regroupe seulement 13% des segments de texte classés. Elle est caractéristique des adolescents ayant au moins un germain HPI (χ^2=4).

Tableau 14. *Profils, antiprofils et extraits de verbatims de la classe 2 du corpus « rapport au HPI »*

Classe 2		
Formes présentes (χ^2)	**Segments répétés (χ^2)**	**Antiprofils (χ^2)**
Réfléchir (85), Age (72), Différent (56), Différemment (38), Émotion (33), Mettre (27), Imaginer (26), Différence (26), Ressentir (26), Des fois (26)	Mon âge (58), Je le dis (29), Des gens (23), J'ai jamais (15), Les mêmes (14), Au niveau (11), La personne (11), La place (11)	Question (-4), Comprendre (-4)

Cette classe met avant tout en avant la problématique de la différence. Le discours des adolescents caractéristiques de cette classe souligne un sentiment global de différence par rapport aux *autres* (« *je suis différente* » F3, 14 ans ; « *c'est d'être différent des autres* » G15, 12 ans) par rapport à des pairs de même âge (« *les gens qui ont mon âge* » F2, 11 ans) ou par rapport à des autrui indifférenciés (les « *gens* », « la *personne* »). Un processus implicite de comparaison sociale entre donc en jeu dans les perceptions que ces adolescents ont d'eux-mêmes, mais cette comparaison n'est jamais explicitée. Le discours est également centré sur des éléments plus incarnés de cette différence aux niveaux intellectuel et émotionnel : les individus HPI ne réfléchissent pas de la même manière (« *pour moi HPI c'est quand même réfléchir différemment* »

F3, 14 ans ; « *pas réfléchir comme les autres* » G15, 12 ans) ; ils pourraient ressentir et gérer leurs émotions différemment (« *j'arrivais pas à gérer mes émotions* » G18, 14 ans ; « *de ressentir les émotions aussi pas exactement de la même façon et pas pour les mêmes choses* » G14, 12 ans »), être empathique (« *on se met à la place de la personne en face* » F3, 14 ans) et pourraient anticiper les réactions des autres (« *on s'imagine comment la personne peut réagir* » F3, 14 ans). Un seul mot est relatif à la dimension intellectuelle tandis qu'ils sont plus nombreux à être liés à la dimension émotionnelle (*émotion, mettre, imaginer, ressentir*) : la différence intellectuelle serait donc décrite de manière très homogène et se baserait essentiellement sur la réflexion tandis que la sphère émotionnelle pourrait s'exprimer de différentes manières.

Considérer qu'un germain est HPI au sein de sa fratrie pourrait, dans une certaine mesure, exacerber le sentiment de différence en dehors du cadre familial. Non éprouvé dans ce cadre, la confrontation avec d'autres sphères pourrait rendre visible un fonctionnement intellectuel et émotionnel différents.

Alice (F22) est âgée de 13 ans et a été identifiée à l'âge de 4 ans. Elle est scolarisée en 2nde au moment de l'entretien et a sauté deux classes. Elle est la benjamine d'une fratrie de cinq enfants, tous identifiés HPI, elle a un important écart d'âge avec eux (entre 9 et 16 ans). Elle vit avec ses deux parents, un frère (deuxième de la fratrie) et une sœur (quatrième de la fratrie). Sa sœur aînée (première de la fratrie) et son second frère (troisième de la fratrie) ont quitté le domicile familial.

Le thème de la différence traverse le discours d'Alice. Elle commence par remettre en cause le point de vue des autres concernant des différences intellectuelles liées au HPI (« *on m'a toujours dit que c'était qu'on réfléchissait un peu différemment* ») pour évoquer une variabilité intra-individuelle (« *le haut potentiel en fait c'est différent pour chaque personne* »). Alice explique comment elle a mis en place des stratégies de suradaptation pour réduire le sentiment de décalage avec ses camarades, qui ont deux ans de plus qu'elle (« *j'ai toujours dû me suradapter, parce que [mes camarades] avaient deux ans de plus que moi donc en fait, à partir du CM1 quand j'ai remarqué vraiment qu'il y avait une différence, tous les mois qui passaient, j'étais obligée mentalement de prendre trois mois pour les rattraper* »). Même quand la question des effets de l'identification sur sa famille est posée, Alice ramène le sujet à ses camarades de classe, cette problématique des relations aux pairs semble donc centrale tandis qu'elle parle peu de sa fratrie. Alors qu'Alice aurait pu évoquer le partage d'une étiquette, qui caractérise tous ses frères et sœurs, elle préfère se centrer sur le décalage en âge en dehors de ce cercle fraternel, alors même qu'elle a entre 9 et 16 ans d'écart avec ses frères et sœurs. La différence d'âge ne semble pas poser de problèmes dans son cercle fraternel, mais plutôt dans son cercle amical.

Synthèse du chapitre 5

Des conceptions du HPI multidimensionnelles et hétérogènes

Haut potentiel et *précoce* sont les deux termes qui prédominent à la fois chez les adolescents et leurs parents pour parler du HPI. Bien que deux tiers des adolescents nomment explicitement le HPI, ils sont également deux tiers à éprouver des difficultés à le définir, ce qui n'est pas le cas des parents. Le thème de la différence se retrouve plus souvent dans le discours des parents que dans celui des adolescents, mais elle détermine implicitement la définition du HPI puisque tous comparent souvent les individus HPI aux autres (ou entre eux). Pour définir le HPI, une majorité des adolescents se réfère à la dimension intellectuelle, mais la moitié seulement mettent en avant des caractéristiques émotionnelles et scolaires. Seule une minorité évoque la dimension sociale. Les parents abordent autant les dimensions intellectuelle, sociale et émotionnelle. Les adolescents et les parents ont des perceptions uniquement négatives de la dimension émotionnelle et plus nuancées sur les dimensions intellectuelles et scolaires. Sur le plan social, les adolescents évoquent uniquement des difficultés tandis que les parents tiennent un discours nuancé. Certains thèmes renvoient à des aspects qualitatifs (penser et réfléchir différemment, avoir des traits de personnalité particuliers) ou au contraire quantitatifs (avoir de meilleures habilités intellectuelles, avoir une sensibilité exacerbée ou être hypersensible) chez les adolescents comme chez les parents.

L'identification : une expérience différenciée selon les adolescents ou les parents

L'expérience de l'identification commence pour la majorité des adolescents au moment de la passation du bilan psychologique alors que les parents décrivent longuement l'origine de l'identification par le biais de signes évocateurs autour de la précocité (langagière, motrice, intellectuelle et dans les apprentissages scolaires). L'annonce du HPI tient une place importante dans le processus d'identification : marquée par de l'incompréhension chez les adolescents, elle amène toutefois une prise de conscience de sa différence et de ses habiletés, ainsi que de la compréhension (en venant poser des mots et une étiquette). Chez les parents, les sentiments sont plus mitigés (avec de la peur et/ou de la satisfaction). L'identification amène des questionnements sur leurs pratiques éducatives et sur la présence du HPI au sein de la famille.

Différentes formes de rapport au HPI chez les adolescents

L'analyse lexicale a fait ressortir quatre classes de discours. Une première forme de rapport au HPI rend compte d'une définition du HPI en cours de construction puisqu'il est nommé, mais défini par ce qu'il n'est pas. La seconde met en avant un rapport au HPI centré sur le sentiment de différence dans les sphères intellectuelles et émotionnelles. La troisième se centre sur les difficultés sociales (conceptions différentes de l'amitié) et scolaires (incompréhensions relatives aux attendus). Enfin, la quatrième forme met en avant un rapport au HPI basé sur l'avance scolaire, avec un vécu positif de l'expérience de l'identification.

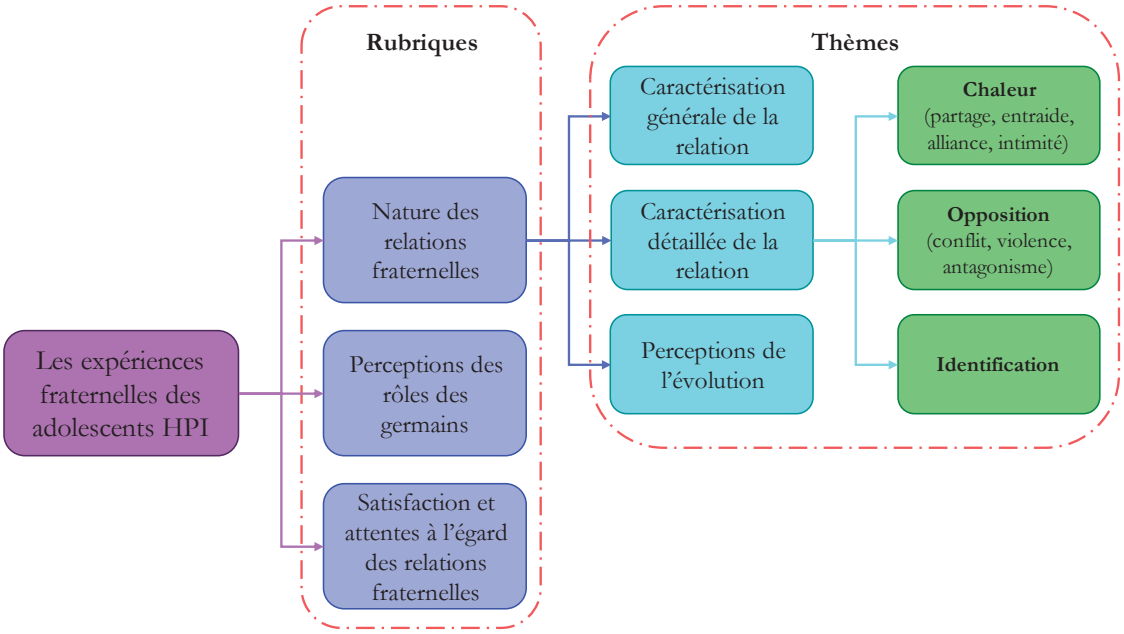
Chapitre 6 : Les expériences fraternelles des adolescents HPI membres d'une fratrie

Pour répondre à l'axe de questionnement « *Quel est le sens accordé aux expériences fraternelles ?* », nous appréhendons les perceptions des expériences fraternelles des adolescents HPI de leur point de vue et du point de vue de leurs parents à l'aide d'analyses de contenus thématiques[63].

1. Comment les adolescents HPI perçoivent-ils leurs expériences fraternelles ?

Les expériences fraternelles renvoient à la nature des relations au sein de la fratrie, aux perceptions du rôle des germains ainsi qu'à la satisfaction et aux attentes à l'égard de ces relations (*cf.* Figure 3).

Figure 3. *Arbre thématique sur les perceptions des expériences fraternelles des adolescents membres d'une fratrie*



1.1. La nature des relations fraternelles

La nature des relations fraternelles est appréhendée à partir de sa caractérisation générale, puis de manière détaillée au travers des trois dimensions qui les caractérisent et *via* les perceptions de l'évolution de ces relations.

1.1.1. Caractérisation générale de la relation fraternelle

Comment les adolescents caractérisent-ils leurs relations fraternelles de manière générale ? L'objectif est d'analyser les réponses des adolescents à la question : « *Peux-tu me parler de ta*

[63] Le détail des analyses de contenus thématiques présentées dans le chapitre 6 sont en Annexe 8, p. 327.

relation avec ton frère/ta sœur ? ». Nous avons dégagé trois « styles » de relations fraternelles, non exclusifs les uns des autres dans le discours des adolescents. Il existe en effet une diversité de relations possibles au sein d'un même groupe fraternel : une majorité des adolescents qui ont plusieurs frères et sœurs (onze au total) peuvent ne pas entretenir le même style de relation avec chacun de leurs germains.

Caractérisation générale de la relation	**Ambivalente** (*n* = 16) « *Je m'entends bien avec les deux souvent, mais y'a des fois où y'a des petits conflits entre moi et mon frère, moi et ma sœur.* » (G26, 13 ans) **Bonne entente** (*n* = 12) « *Ben on s'entend très bien. On joue ensemble, on a inventé un jeu.* » (G12, 11 ans) **Compliquée** (*n* = 7) « *Avec mon frère, parfois c'est un peu compliqué parce que on est assez proches en âge donc on se dispute souvent.* » (F16, 12 ans)

Les adolescents décrivent soit des relations *ambivalentes,* les plus nombreuses (empreintes à la fois de chaleur et d'opposition, caractérisées par de l'affection, de la proximité, de l'entraide et du partage, mais aussi des disputes et des violences physiques), soit des relations basées sur une *bonne entente* (avec de la proximité, du partage, de l'affection et de l'entraide) ou *compliquées* (émaillées de difficultés et de conflits). Quelques adolescents exposent les raisons des difficultés rencontrées : ils peuvent se disputer avec leur frère ou leur sœur, ne pas s'entendre ou ne pas supporter certains traits de caractère de leur germain. La majorité des relations semble chaleureuse, qu'elles soient ambivalentes ou basées sur une « *bonne entente* » : les adolescents « *s'entendent bien* » avec leurs germains, même si cette chaleur peut coexister avec de l'opposition.

1.1.2. Caractérisation détaillée de la relation fraternelle

Au-delà de la caractérisation générale, nous avons posé des questions précises pour comprendre comment chacune des dimensions (chaleur, opposition, identification) est à l'œuvre dans les relations fraternelles.

1.1.2.1. Perceptions de la chaleur

La chaleur est appréhendée *via* quatre sous-dimensions : le partage, l'entraide, les alliances et l'intimité.

Le partage est évoqué par tous les adolescents, il est donc central dans la caractérisation de ces relations. Néanmoins, une hétérogénéité sur les plans qualitatifs et quantitatifs apparaît puisque le partage peut prendre plusieurs formes et être plus ou moins fréquent, il est également relativisé par de nombreux adolescents.

Partage	**Activités ludiques** (*n* = 20) « *Le soir souvent on joue, on court en fait entre la cuisine et le salon et on rigole en fait. […] On joue à des jeux de société ensemble.* » (G15, 12 ans) **Discussions** (*n* = 20) « *Oui on se dit pas mal de choses. […] De sa vie au lycée, de nos copains, de ses profs, de mes profs, un peu de tout. Des parents.* » (F17, 13 ans) **Un partage relativisé** (*n* = 19) « *[Sœur] je sais pas trop, parce que je la vois pas tant que ça à part pendant les fêtes et tout ça.* » (F22, 13 ans)

Une majorité d'adolescents décrit la *nature* du partage avec leurs frères et sœurs sous la forme d'*activités ludiques* (jeux, balades, activités physiques, moments de « rigolade ») et de *discussions* (au sujet du quotidien scolaire et amical, de l'actualité). Ces deux formes de partage sont le plus souvent associées (17 adolescents évoquent les deux), seuls 6 adolescents n'évoquent que l'une ou l'autre[64]. Pour autant, les deux tiers des adolescents *relativisent* sa présence en évoquant qu'il y en a finalement peu : ils indiquent passer peu ou moins de temps avec leurs germains, notamment lorsqu'ils ne résident plus au domicile familial. Certains décrivent des activités solitaires, mais partagées côte à côte (regarder des vidéos, des films, des séries ensemble, être chacun sur son téléphone). Dans ces activités, il y a une proximité physique, mais peu d'échanges.

[64] NVivo donne la possibilité de savoir si le discours d'un cas (ici un adolescent) a été codé (« rangé ») dans les nœuds (« thèmes ») sélectionnés par l'utilisateur.

L'entraide est présente dans la majorité des relations fraternelles, mais elle est contextuelle, elle renvoie à des situations et modalités différenciées et s'exprime dans différentes sphères.

Entraide	Nature (*n* = 27)	**Dans certaines conditions** (*n* = 19) « *Ça dépend les moments. […] Y'a des fois, quand elle est un peu en colère, faut pas trop compter sur elle, mais sinon ouais elle m'aide bien.* » (G15, 12 ans) **Aide apportée** (*n* = 19) « *Des fois j'aide ma sœur, je l'interroge sur ses devoirs d'espagnol.* » (G20, 11 ans) **Aide sollicitée** (*n* = 15) « *Quand je sais pas comment faire quelque chose, et ben je leur demande et après ils m'aident.* » (F13, 12 ans) **Absence d'entraide** (*n* = 4) « *Souvent quand j'ai des difficultés je les gère moi-même.* » (G5, 12 ans)
	Sphère (*n* = 21)	**Sphère scolaire** (*n* = 11) « *Il va m'aider oui. Surtout pour mes devoirs, je lui demande de l'aide des fois pour mes devoirs, il vient m'aider.* » (G19, 12 ans) **Vie quotidienne** (*n* = 6) « *Des choses de tous les jours : "viens m'aider, viens tenir le chien parce que faut que je fasse quelque chose".* » (F21, 13 ans) **Sphère relationnelle** (*n* = 5) « *L'an dernier je m'étais pas mal disputée avec une amie dans mon collège. Et j'en avais beaucoup parlé à [grand frère], il m'avait aidée.* » (F2, 11 ans) **Sphère émotionnelle** (*n* = 3) « *Ils m'aident psychologiquement, parce que des fois je suis pas, je déprime un peu et ils me disent : "t'inquiète pas, ça va bien se passer".* » (F13, 12 ans)

L'entraide peut être *apportée* et/ou *sollicitée*, mais pour deux tiers des adolescents, elle n'est pas systématique et semble *dépendre* du contexte, notamment du statut des germains et des difficultés rencontrées. Le rang de naissance semble jouer un rôle important puisque plusieurs aînés déclarent ne pas solliciter de l'aide de la part de leur cadet du fait de cette place dans la fratrie, les germains ne seraient parfois pas non plus disponibles. Les adolescents indiquent aussi qu'il n'y a parfois aucune occasion qui s'offre à eux pour apporter de l'aide ou qu'ils n'aiment pas ou ne sont pas à l'aise pour en demander, voire qu'ils refusent d'en demander à leur germain. Outre le frère ou la sœur, d'autres personnes (leurs parents, leurs amis, etc.) peuvent parfois être privilégiées. Toutefois, l'*absence* totale d'entraide reste rare : seuls deux adolescents témoignent de son absence dans leur fratrie et deux autres affirment qu'il n'y en a pas avec un de leur germain mais plutôt avec d'autres.

L'entraide s'opère dans différentes sphères, principalement dans le quotidien des adolescents : elle concerne des tâches de la *vie quotidienne* (attraper un objet, aller chercher les œufs au poulailler, etc.) ou dans la *sphère scolaire* (concernant les devoirs, pour apprendre, expliquer ou faire réciter les leçons par exemple). Les germains restent peu sollicités pour ce qui touche à la sphère *relationnelle* (en cas de conflits avec les parents ou les amis, le germain peut offrir une écoute, aider à mieux comprendre et accepter une situation) et à la sphère *émotionnelle* (le germain peut rassurer, servir de soutien quand l'adolescent ne se sent pas bien ou se sent déprimé).

Les alliances caractérisent les relations fraternelles des adolescents, mais sous des formes et dans des sphères différenciées.

Alliances	Nature (*n* = 27)	**Être défendu par le germain** (*n* = 15) « *Quand j'ai un point de vue et qu'elle est d'accord, par exemple, y'a un de mes parents qui va faire quelque chose qui est pas forcément juste ou qui va dire quelque chose, et qu'elle partage le même point de vue que moi bah elle va me défendre.* » (F8, 14 ans) **Prendre la défense du germain** (*n* = 14) « *Quand elle est embêtée par des enfants, je vais aller la défendre.* » (F7, 15 ans) **S'unir face aux autres** (*n* = 11) « *Nos parents veulent qu'on ressorte, et ben des fois on va dire tous les trois : "non, mais enfin, on est déjà sorti, ça sert à rien qu'on ressorte, en plus on est sorti longtemps". Et donc on argumente.* » (F13, 12 ans) **Absence d'alliance** (*n* = 6) « *Qu'ils prennent la mienne, pas souvent. Non, non, c'est jamais arrivé, enfin en tout cas je me souviens pas.* » (G26, 13 ans)
	Sphère (*n* = 17)	**Face à la famille** (*n* = 11) « *Ben à des moments pour rigoler face à mes parents (rires).* » (F27, 12 ans) **Face aux pairs** (*n* = 7) « *On était dans la cour de récré et ben y'avait quelqu'un qu'on n'aimait pas trop parce que, je sais plus s'il avait embêté [frère] ou moi. Du coup bah, on s'est mis ensemble pour essayer de gagner face à cette personne.* » (F29, 12 ans)

Les alliances peuvent prendre deux formes qui peuvent être présentes de façon indépendante l'une de l'autre : la défense et l'union. Les adolescents indiquent *prendre la défense* de leur germain ou *être défendus* par eux, que la situation rencontrée soit réelle (« *je prends sa défense tout le temps. Même si des fois, c'est lui qui est fautif* » G18, 14 ans) ou hypothétique (« *souvent, quand quelqu'un l'embête, je lui dis : "si tu as besoin, moi je vais aller l'embêter et je vais aller le frapper". Mais bon, je sais que ça va pas arriver, mais ça lui fait plaisir* » F17, 13 ans). Certains rapportent qu'ils peuvent *s'unir* face à d'autres personnes, une alliance se formant alors pour défendre une cause commune ou obtenir quelque chose, le plus souvent auprès des *parents*, quelques fois face à des *pairs*. Ces formes d'alliances sont rarement toutes présentes, elles s'expriment de manières différentes dans chaque fratrie en lien avec le rang de naissance (si l'adolescent est l'aîné, il aura plus tendance à prendre la défense de son cadet et à ne pas être défendu par lui). Quelques rares adolescents rapportent une *absence* totale d'alliances, principalement par manque d'occasions ou de situations, si ces dernières ne se présentent pas (notamment si le germain a quitté le domicile familial). Ils peuvent aussi ne pas partager les mêmes idées ou envies et donc ne pas avoir de cause commune à défendre.

L'intimité, centrale dans les relations fraternelles, renvoie à trois formes différenciées : le sentiment de proximité, le sentiment de soutien et l'échange de confidences.

Intimité	**Se sentir proche** (*n* = 21) « *Je me sens proche de lui et ça me fait plaisir.* » (F17, 13 ans) **Se sentir soutenu** (*n* = 18) « *Elle me soutient dans mes choix déjà.* » (G11, 14 ans) **Échanger des confidences** (*n* = 13) « *Vraiment en fait c'est une confidente en fait, je lui dis tout et n'importe quoi.* » (G11, 14 ans) **Absence d'intimité** (*n* = 3) « *On est, on est deux frères, mais on n'est pas, on n'est pas des frères proches.* » (G18, 14 ans)

L'intimité s'exprime majoritairement par un sentiment de proximité ou de soutien. Les adolescents soulignent que le sentiment de *proximité* éprouvé à l'égard de leurs frères et sœurs s'est bâti grâce au partage (« *quand on joue ensemble, quand il me prête ses jouets et quand je lui prête les miens, des trucs comme ça* » G10, 10 ans), au temps passé ensemble (« *on a grandi ensemble toute notre vie* » G12, 11 ans) et au sentiment de ressemblance (« *on se ressemble du coup on peut s'identifier* » F13, 12 ans). Le sentiment de *soutien* est moins détaillé, quelques-uns disent qu'ils le sont dans leurs choix ou face à leurs parents, qu'ils se sentent respectés ou soutenus quand ils ne vont pas bien (leurs germains les encouragent, les complimentent). L'*échange de confidences*, moins présent, se traduit par l'absence de tabou, le fait de se sentir à l'aise pour tout dire au germain. Ces trois formes ne sont pas toujours présentes simultanément, les adolescents peuvent par exemple se sentir proche de leur germain mais préférer partager leurs secrets avec d'autres personnes (ou ne les confier à personne). L'*absence* d'intimité est très rare, deux adolescents ne se sentent ni proches, ni soutenus et n'échangent pas de confidences avec leur germain, un adolescent ne relève pas d'intimité avec l'une de ses sœurs, mais plutôt avec ses deux autres germains.

1.1.2.2. Perceptions de l'opposition

Comment les adolescents caractérisent-ils l'opposition au sein de leurs relations fraternelles ? L'opposition est appréhendée *via* trois sous-dimensions : les conflits, les violences et l'antagonisme.

Les conflits, présents dans toutes les relations fraternelles, sont détaillés en fonction de la nature et des sphères dans lesquels ils s'expriment.

Conflits	Nature (*n* = 27)	**Désaccords** (*n* = 27) « *Oui, on est souvent en désaccord. Et souvent, il essaie d'avoir le dernier mot.* » (G28, 13 ans) **Disputes** (*n* = 21) « *Ben on se dispute souvent parfois pour des choses insignifiantes, et parfois non.* » (F16, 12 ans) Absence de conflits
	Sphère (*n* = 23)	**Vie quotidienne** (*n* = 13) « *Des fois quand on regarde la télé, ben il veut choisir une chaîne et moi je veux choisir l'autre.* » (G31, 10 ans) **Opinions et préférences** (*n* = 9) « *On donne nos idées donc heureusement qu'il y a des désaccords. […] Nos sujets de conversation je pense, ce qu'on parle, de nos idées, nos partis politiques même.* » (G11, 14 ans) **Sphère ludique** (*n* = 5) « *Quand on joue aux legos par exemple, on se dispute. Des trucs comme ça.* » (G10, 10 ans)

Les adolescents rapportent des conflits de différentes natures : des *désaccords* et/ou des *disputes*. Dans certaines fratries, il peut y avoir des désaccords qui ne vont pas jusqu'à des disputes, ou bien des conflits avec certains germains, mais pas avec d'autres ; l'absence totale de conflits n'existe pas dans les fratries que nous avons rencontrées. L'intensité de ces conflits peut néanmoins varier, de désaccords sans importance pour l'adolescent à des disputes plus virulentes, même si ces dernières restent peu fréquentes.

Les sphères dans lesquelles s'expriment les conflits sont diverses. Ils peuvent prendre place dans la *vie quotidienne* (concernant des tâches ménagères, l'espace personnel, le partage de l'ordinateur familial ou encore sur le choix du programme télévisuel). Les conflits concernent aussi les *opinions et les préférences* (relatives à des idées politiques, des événements historiques ou plus largement à une vision des choses ou des goûts différents). Ils peuvent aussi s'exprimer dans la *sphère ludique* (dans des situations de jeu, qui peuvent générer des désaccords), mais ils sont à relativiser dans la mesure où ils prennent place dans un cadre ludique (lors de jeux partagés) ou lors de débats et discussions, qui semblent par ailleurs appréciés par certains adolescents.

La violence est une sous-dimension présente, mais sous des formes et des intensités différenciées.

Violences	**Violences physiques** (*n* = 15) « *C'est déjà arrivé que je le tape aussi, mais, on fait jamais de vraies bagarres, en passant il me met un coup, mais voilà.* » (F16, 12 ans) **Violences verbales** (*n* = 11) « *Oui, dans les jeux vidéo, oui. Parce que du coup, on est pas, on est dans le jeu et on se dit "non, mais il a trop mal joué" et on s'insulte du coup.* » (F13, 12 ans) **Violences ludiques** (*n* = 6) « *On se traite de débile, de bête, ce genre de chose, mais pour nous c'est pas des insultes, on s'amuse même.* » (F16, 12 ans) **Être victime de violences** (*n* = 6) « *Mon petit frère insulte beaucoup, ce qui m'énerve et, mais [frère] est le seul. Enfin, nous, on sait très bien qu'il faut pas insulter donc on le fait pas.* » (G1, 13 ans) **Absence de violences** (*n* = 5) « *Se battre, on s'est jamais battu. C'est vrai, en y repensant comme ça, on s'est jamais battu. […] Non on s'est jamais insulté, la vulgarité c'est pas du tout son truc, donc non jamais.* » (G18, 14 ans)

La moitié des adolescents rapportent principalement des violences *physiques* (se bagarrer, se taper) et de façon légèrement moins moindre des violences *verbales* (des insultes ou des gros mots du type « *ta gueule* », « *t'es chiante* »). Quelques-uns évoquent des violences à caractère *ludique* (les germains peuvent se bagarrer ou s'insulter pour « *s'amuser* », pour « *rire* », sur les jeux vidéo notamment) ou *être victime* de violences de la part de leur germain. L'intensité de ces violences peut varier, elle peut être légère (les germains ne cherchent pas à se faire mal, dans un cadre ludique par exemple) ou plus virulente (lorsque l'ensemble de la fratrie use de la violence physique). Seuls cinq adolescents rapportent l'*absence* totale de violences.

L'antagonisme est moins présent que les autres sous-dimensions : les adolescents notent la présence de compétition (n = 12), de jalousie (n = 12) ou de rivalité (n = 8). Un tiers des adolescents ne rapporte aucune forme d'antagonisme avec au moins un de leur germain.

Antagonisme	Compétition (*n* = 12)	**Sphère ludique** (*n* = 6) « *Par exemple, celui qui va faire le plus vite la longueur de la piscine, ou des cas comme ça.* » (G12, 11 ans) **En général** (*n* = 5) « *Il doit y avoir un peu, mais je sais pas sur quoi.* » (G19, 12 ans) **Sphère scolaire** (*n* = 4) « *Oui ! Ben du coup niveau scolaire, beaucoup les notes, ouais. Y'a cette compétition-là.* » (F3, 14 ans)
	Jalousie (*n* = 12)	**Droits et possessions** (*n* = 9) « *Quand mon frère, comme il a 20 ans, il a plus de temps d'écran que moi et que moi je suis énervé.* » (G26, 13 ans) **Qualités et compétences** (*n* = 3) « *Peut-être qu'il est jaloux de l'élève que j'étais, voilà que moi je réussissais à faire des choses.* » (F3, 14 ans)
	Rivalité (*n* = 8)	**Partage l'attention des parents** (*n* = 4) « *Ma mère lui apportait plus d'attention.* » (F21, 13 ans) **Préférence des parents** (*n* = 4) « *Surtout avec ma sœur, parce que comme c'est la dernière de la famille, elle est plus chouchoutée par rapport à nous.* » (G26, 13 ans)
	Absence d'antagonisme (*n* = 9) « *Y'a pas de compétition, ça sert à rien. On le sait que ça sert à rien. Je vois même pas en quoi ça serait utile de faire de la compétition donc non.* » (G1, 13 ans)	

La *compétition*, présente dans plus d'un tiers des relations fraternelles, consiste en un affrontement entre les deux germains pour déterminer qui est le meilleur. Elle peut s'exercer de manière *générale* ou de façon plus précise dans la sphère *ludique* à travers des activités sportives (le plus rapide à la nage, à la course) ou dans la sphère *scolaire* (réussite globale ou au niveau des notes).

La *jalousie*, elle aussi présente dans plus d'un tiers des relations fraternelles, se définit par l'envie éprouvée à l'égard du germain. Les adolescents indiquent en ressentir au sujet des *droits et possessions* d'un des germains dans des situations de la vie quotidienne (temps passé par chacun sur un jeu vidéo, taille de la part d'un gâteau) ou en lien avec le rang occupé dans la fratrie (les aînés ont le droit de faire davantage de choses, se coucher plus tard, etc.) et concernant les *qualités et compétences* (le germain peut être envié pour ses compétences sportives ou scolaires, pour certains traits de caractère ou pour sa facilité à se faire des amis).

La *rivalité*, moins présente, s'exprime pour quelques adolescents au sujet de la relation avec les parents, en ce qui concerne le *partage* de l'attention entre frères et sœurs : ils ont l'impression qu'ils font moins l'objet d'attention que leur germain (en lien avec la position occupée au sein de la fratrie, l'aîné en bénéficiant moins). Cette attention est aussi en lien avec le temps passé avec les parents et avec la perception de se faire davantage gronder que

le germain. Cette rivalité peut enfin concerner la perception des *préférences* et de l'amour reçu et peut s'exprimer par le sentiment d'être moins « *chouchouté* ».

1.1.2.3. Perceptions de l'identification

Les adolescents s'identifient-ils à leurs frères et sœurs ? Éprouvent-ils un sentiment de ressemblance ou de différence à l'égard de leur germain ? Certains adolescents ayant plusieurs frères et sœurs, ils peuvent éprouver un sentiment de ressemblance avec certains et un sentiment de différence avec d'autres (le nombre total de sujets figurant dans le tableau ci-dessous ne correspond donc pas au nombre d'adolescents). Un adolescent n'a pas su répondre à cette question (« *je sais pas, je peux pas répondre à cette question.* » G26, 13 ans).

Sentiment de différence (*n* = 19)	**Général** (*n* = 17) « *On est vraiment les deux extrêmes. Depuis tout petit, on est pas du tout du tout pareil.* » (G18, 14 ans) **Caractère** (*n* = 14) « *Puis après il est toujours plus speed que moi, moi je suis plus calme.* » (G10, 10 ans) **Goûts** (*n* = 8) « *Elle par exemple elle aime la piscine, moi j'aime pas trop la piscine. Enfin je sais pas. Moi j'adore l'astronomie, elle, elle aime pas du tout.* » (F7, 15 ans) **Manière de penser et de réagir** (*n* = 6) « *Et mon petit frère, c'est pas du tout la même façon de penser, on va pas du tout réfléchir de la même façon.* » (F21, 13 ans) **Physique** (*n* = 5) « *Bah au niveau physique on se ressemble pas.* » (F24, 12 ans) **Nuancé par des points de ressemblance** (*n* = 10) « *Moi je suis plutôt calme et posé. Mais mon petit frère et ma petite sœur sont plus impulsifs et ils s'énervent vite. Et du coup c'est pour ça qu'ils font que s'engueuler. Mais on se ressemble un peu, on aime tous le sport.* » (G18, 14 ans)
Sentiment de ressemblance (*n* = 15)	**Général** (*n* = 10) « *Ma sœur c'est une mini-moi en fait.* » (G23, 11 ans) **Goûts** (*n* = 7) « *Il y a certains types de musique que moi j'adore et qu'elle aussi. Certains types de couleur, certains types de nourriture.* » (G12, 11 ans) **Caractère** (*n* = 5) « *La générosité. Lui, il est généreux, je suis généreux aussi.* » (G19, 12 ans) **Physique** (*n* = 3) « *[Frère2], [soeur1] et moi, on se ressemble beaucoup physiquement.* » (F22, 13 ans) **Manière de penser** (*n* = 3) « *On a un peu la même logique. Et la même façon, un peu, de penser.* » (F21, 13 ans) **Nuancé par des points de différence** (*n* = 7) « *On se ressemble, mais pas énormément non plus.* » (F17, 13 ans)

Le sentiment de différence semble légèrement plus récurrent (n = 19) que le sentiment de ressemblance (n = 15). Il est exprimé de manière prédominante de manière globale : « *on est deux extrêmes* » (G18, 14 ans), « *on est totalement l'inverse* » (G11, 14 ans), « *on est pas pareils* » (F2, 11 ans) et à propos du caractère (l'adolescent compare son caractère à celui de son frère ou de sa sœur et donne à voir des divergences). Les goûts (à propos des jeux, des préférences musicales, des loisirs ou encore de l'alimentation), les traits physiques (la taille, la couleur de cheveux) et la manière de penser et de réagir (raisonnement logique ou expression des

opinions) sont évoqués de façon moindre. Ce dernier point pourrait être en lien avec la sphère intellectuelle et constituer un point de comparaison qui a de l'importance pour les adolescents HPI. La moitié des adolescents nuancent cependant leurs propos en repérant des points de ressemblance.

Les adolescents détaillent majoritairement les points de ressemblance sur un plan général (« *ma sœur c'est une mini-moi en fait* » G23, 11 ans) et à propos des goûts, dans une moindre mesure à propos du caractère, des traits physiques et de la manière de penser. La moitié nuance également leur propos en évoquant des points de différence.

1.1.3. Perceptions de l'évolution de la relation

Les adolescents pensent-ils que leur relation fraternelle a évolué au cours du temps ? Dans la mesure où certains adolescents ont plusieurs frères et sœurs, ils peuvent avoir perçu des évolutions différentes selon les membres de la fratrie auxquels ils font référence (le total ne correspond donc pas au nombre d'adolescents).

Amélioration (*n* = 18)	**Plus de chaleur** (*n* = 15) « *Ben oui parce que, je trouve que depuis quelque temps, depuis les 18 ans de mon frère, on arrive mieux à s'entendre ensemble.* » (G26, 13 ans) **Moins d'opposition** (*n* = 9) « *Parce que déjà on se dispute moins qu'avant, on se contredit moins qu'avant, vu qu'on a grandi tous les deux.* » (G18, 14 ans)
Détérioration (*n* = 7)	**Plus de distance** (*n* = 7) « *Et avec mon petit frère, on est plus distant qu'avant, mais pas trop non plus. Comme je disais, je passais tout mon temps avec lui et maintenant plus trop.* » (F21, 13 ans) **Plus d'opposition** (*n* = 2) « *On va plus du tout dehors, enfin les seuls moments où on échange c'est des insultes.* » (F3, 14 ans)
Pas d'évolution (*n* = 5) « *Ben on était déjà très proches quand on était petit. Non, je pense qu'elle a toujours été comme ça.* » (F17, 13 ans) **Évolution sans argument explicité** (*n* = 2) « *Je saurais pas dire en quoi ça a évolué.* » (F21, 13 ans) **Ne sait pas** (*n* = 1) « *Je sais pas vraiment.* » (G9, 11 ans)	

Globalement, la qualité des relations fraternelles semble plutôt s'améliorer au cours du temps (n = 18), au profit de *plus de chaleur* et de *moins d'opposition*. Les adolescents ont le sentiment qu'ils se sentent plus proches, discutent et jouent davantage ensemble et s'entraident plus au fil du temps. Ils mentionnent moins de disputes, de violences et de jalousies. Certains d'entre eux évoquent le fait de « grandir » pour expliquer cet apaisement des relations. Les adolescents, moins nombreux, qui évoquent une détérioration dans les relations fraternelles (n = 9) l'expliquent par une diminution de la chaleur plutôt qu'une *augmentation des conflits* : ils rapportent davantage de *distance* (sentiment d'être moins proches, éloignement à cause d'une diminution du temps passé ensemble et de moments de partage, préférence pour des activités solitaires ou partagées avec leurs amis plutôt qu'avec leurs germains), mais aussi par davantage de disputes et de violences. Certains d'entre eux

parviennent à repérer temporellement cette évolution, à la lumière d'événements marquants (depuis 5-6 ans, depuis le divorce des parents). Plus rares sont les adolescents (n = 5) qui notent une *absence d'évolution* de cette relation (elle a toujours été empreinte de disputes, a toujours été ambivalente ou le sentiment de proximité est resté le même). Enfin, deux adolescents qui repèrent une évolution ne parviennent pas à la caractériser ni à exprimer de quelle manière cette relation a évolué.

1.2. Perceptions des rôles des germains

Quels sont les rôles attribués aux frères et sœurs du point de vue des adolescents ? Ces rôles sont en cohérence avec les caractéristiques perçues de la relation telles que présentées en amont.

Rôles attribués aux germains (*n* = 23)	**S'entraider** (*n* = 18) « *Être là dans la vie avec toi, pouvoir t'aider quand tu es dans des impasses.* » (G9, 11 ans) **Partager** (*n* = 9) « *De pouvoir jouer avec lui, de faire des choses avec lui.* » (G31, 10 ans) **Se soucier de l'autre** (*n* = 8) « *De vraiment vouloir son bien, même si des fois on va s'engueuler, y'a toujours, on voudra toujours le bien de l'autre.* » (G18, 14 ans) **Se soutenir** (*n* = 8) « *De se soutenir mutuellement.* » (F17, 13 ans) **Protéger** (*n* = 4) « *Le rôle du grand frère pour moi, il faut qu'il protège sa petite sœur si elle a des problèmes.* » (G23, 11 ans) **S'embêter** (*n* = 3) « *Faire suer l'autre (rires).* » (G25, 13 ans) **Montrer l'exemple** (*n* = 3) « *Si tu es le grand frère ou la grande sœur, tu dois… tu dois t'occuper, être, enfin montrer l'exemple.* » (F21, 13 ans) **Des rôles différenciés en fonction de la place occupée dans la fratrie** (*n* = 3) « *Si tu es plus petit, tu vas pas soutenir de la même façon ton grand frère ou ton plus jeune frère* » (F22, 13 ans) **Contrer la solitude** (*n* = 2) « *Tu te sens moins seul aussi. […] Je pense que des fois ça doit être assez soûlant d'être enfant unique.* » (G25, 13 ans)

Le rôle qui est de loin le plus attendu de la part du germain est l'*entraide*, qui semble donc fondamentale : il doit en apporter en cas de besoin, expliquer, donner des conseils et réconforter de manière générale. Cependant, aucune sphère particulière n'est nommée, l'entraide doit être apportée en cas de besoin.

Dans une moindre mesure, le *partage* (jouer ensemble, passer de bons moments), le *soutien* et le *souci de l'autre* (le frère ou la sœur doit être attentif à son germain, vouloir son bien, être gentil avec lui, le respecter et donc ne pas le dénigrer et ni le rabaisser) sont évoqués. Quelques rares adolescents évoquent la *protection* (le défendre, notamment face aux parents, être solidaire) et le fait d'*embêter* le germain, mais sur un versant positif, puisque les verbatims sont humoristiques. Les chamailleries participeraient finalement à partager de bons moments ensemble, nous retrouvons donc dans ces verbatims une certaine ambivalence. À la marge, *montrer l'exemple* (l'aîné peut servir de modèle, ses cadets pouvant ainsi s'inspirer

de ses expériences) et *contrer la solitude* (un adolescent imagine un enfant unique et explique qu'un frère ou une sœur permet de se sentir moins seul) sont mentionnés.

Seuls trois adolescents dépeignent des *rôles différenciés* en fonction de la place occupée dans la fratrie : un grand frère ou une grande sœur doit s'occuper de son cadet, lui montrer l'exemple, le protéger tandis que le petit frère ou la petite sœur doit respecter son aîné et être gentil avec lui. Ils expriment donc des attentes concernant les rôles assignés à chaque rang dans la fratrie, auxquels ils semblent se conformer.

Statut (*n* = 5)	**Comme un ami** (*n* = 3) « *C'est être son meilleur ami je pense.* » (F8, 14 ans) **Comme un parent** (*n* = 2) « *C'est comme presque un troisième parent.* » (F3, 14 ans)

Le statut du germain est évoqué par quelques adolescents. Il peut jouer le rôle d'*ami*, puisque de nombreux moments peuvent être partagés ensemble et il peut facilement le comprendre. Il peut également jouer le rôle de *parent*, dans le cas d'un aîné qui s'occuperait de son cadet. Une adolescente raconte qu'elle s'est occupée de son petit frère quand sa mère n'était pas disponible (à cause d'une dépression du post-partum) ; une autre décrit des situations où elle a pris en charge son petit frère comme un parent (changer les draps dans la nuit suite à un accident nocturne alors qu'elle était âgée de 5-6 ans). Le fait d'endosser ce statut est uniquement évoqué par des aînées vis-à-vis d'un cadet.

Pas de rôle précis (*n* = 3) « *Y'a pas vraiment de rôle je pense, enfin… […], mais ça n'a pas vraiment de rôle, ils font ce qu'ils veulent.* » (G11, 14 ans) **Ne sait pas** (*n* = 3) « *Je sais pas.* » (F24, 12 ans)

Trois adolescents déclarent que le germain n'a *pas de rôle précis* : les frères et sœurs sont libres de jouer le rôle qu'ils souhaitent. Enfin, trois adolescents disent ne pas savoir quels sont les rôles des frères et sœurs, on ne peut pas exclure qu'ils n'aient pas compris le sens du mot « rôle ».

1.3. Satisfaction et attentes à l'égard de ces expériences fraternelles

Les adolescents sont-ils satisfaits de leurs relations fraternelles ? Ont-ils des attentes à l'égard de leurs frères et sœurs ? La satisfaction relève du présent, de ce que pensent actuellement les adolescents à propos de leurs relations fraternelles, tandis que les attentes renvoient plutôt à la projection d'une relation idéale. Comme pour l'identification et l'évolution, les adolescents qui ont plusieurs frères et sœurs peuvent être satisfaits d'une relation entretenue avec un germain et insatisfaits d'une autre, le total ne correspond pas au nombre d'adolescents.

(In)satisfaction	**Satisfaction** (*n* = 20) « *On a une bonne relation. Il peut y avoir des fois quelques moments où on se dispute, mais on se remet, on se remet, on se réconcilie toujours et on a plus de moments forts, on passe plus de moments forts ensemble que de moments tristes et de dispute.* » (G19, 12 ans) **Une satisfaction relativisée** (*n* = 5) « *Enfin y'a des périodes où on s'entend super bien, on passe tout notre temps ensemble, on s'amuse ensemble et tout puis y'a des fois on peut pas se voir.* » (F16, 12 ans) **Insatisfaction** (*n* = 4) « *Euh bah bof. […] Bah comme je te dis, elle est… c'est… elle cherche tout le temps, et ça, ça me soûle.* » (G5, 12 ans)

Dans leur très grande majorité, les adolescents se déclarent *satisfaits* des relations entretenues dans leur fratrie : ils disent entretenir de bonnes relations avec des moments de partage et du soutien, ils soulignent la bonne entente avec leur germain et apprécient leurs capacités à se réconcilier après une dispute. Quelques-uns témoignent d'une *satisfaction relative* et nuancent leurs propos : il y aurait une alternance entre des périodes où les germains s'entendent bien et des périodes où les relations sont plus conflictuelles ; ou alors la relation est décrite comme relativement satisfaisante, mais elle pourrait être plus chaleureuse ou moins conflictuelle. À l'inverse, seuls quelques adolescents se déclarent *insatisfaits*, soit en raison du caractère de leur germain soit en raison d'une relation trop conflictuelle ou pas assez chaleureuse, mais cette tendance est largement minoritaire.

Attentes (*n* = 19)	**Aucune attente** (*n* = 8) « *Non non, j'ai pas d'attentes vis-à-vis de lui.* » (F17, 13 ans) **Concernant le caractère du germain** (*n* = 10) « *Son caractère, qu'il crie moins par exemple.* » (G10, 10 ans) **Une relation plus chaleureuse** (*n* = 9) « *J'aimerais m'entendre mieux avec mon petit frère que maintenant.* » (F2, 11 ans) **Une relation moins opposante** (*n* = 7) « *Oui, qu'elle arrête de venir vers moi pour venir me taper ou me griffer.* » (G15, 12 ans) **Concernant la relation du germain avec les parents** (*n* = 2) « *Sauf le fait que [sœur] il faudrait qu'elle soit moins chouchoutée par les parents.* » (G26, 13 ans)

Même si les adolescents sont globalement satisfaits de leurs relations fraternelles, la plupart (*n* = 19) expriment des attentes (seuls huit adolescents n'en formulent pas) et désire une amélioration de la relation. Les attentes concernent principalement le *caractère* du germain (qu'il gagne en maturité, qu'il soit moins colérique, moins vulgaire ou plus travailleur), le souhait d'une relation *plus chaleureuse* (avec une meilleure entente, plus d'entraide et de partage, plus de complicité et de proximité) ou *moins opposante* (avec moins de violences et moins de disputes). Deux adolescents seulement expriment des attentes au sujet de la *relation du germain avec les parents*, souhaitant que ce dernier monopolise moins l'attention des parents ou soit moins « chouchouté ». L'expression d'une rivalité entre frères et sœurs, en raison d'attitudes différenciées des parents à leur égard, viendrait alors ternir certaines relations fraternelles.

Après avoir abordé le point de vue des adolescents HPI quant à leurs expériences fraternelles, nous clôturons ce chapitre en analysant le point de vue des parents sur les relations entre leurs enfants.

2. Comment les parents perçoivent-ils les expériences fraternelles de leurs enfants ?

Les réponses des parents s'organisent autour de deux thèmes : les caractérisations générale et détaillée des relations fraternelles (*cf.* Tableau 15). Ils exposent en premier lieu la teneur de la relation puis la décrivent plus précisément.

Tableau 15. *Arbre thématique sur les relations fraternelles de leurs enfants, du point de vue des parents*

Rubrique	Thèmes				Parents *n* = 36[65]
Expériences fraternelles des adolescents, du point de vue des parents	Caractérisation générale des relations fraternelles				**28**
	Caractérisation détaillée des relations fraternelles	Chaleur	Présence de chaleur	32	**36**
			Absence de chaleur	15	
		Opposition	Présence d'opposition	21	
			Absence d'opposition	7	
		Identification	Différences	13	
			Ressemblances	7	

Deux tiers des parents donnent tout d'abord des éléments relatifs à la caractérisation générale des relations fraternelles de leurs enfants.

Caractérisation générale (*n* = 28)	**Bonne entente** (*n* = 17) « *Les deux grands s'entendent bien, très bien même.* » (M5) **Relations compliquées** (*n* = 9) « *Compliquée (rires), compliquée ! […] Mais en tout cas ils se supportent pas. […] En même temps ils ont aucune connivence.* » (M27) **Amélioration de la relation** (*n* = 8) « *Et [la psychologue] m'a dit à la fin : "Par contre [adolescent] est dans le déni de son frère". Donc à ce moment-là, elle m'a dit : "Est-ce que vous voulez que je m'en occupe ?" Oui, bien sûr. Elle a réglé ça aussi en deux séances. Donc après les relations étaient meilleures entre les deux frères.* » (M28) **Ambivalence** (*n* = 6) « *Ils s'entendent comme une fratrie (rires), c'est-à-dire bien et pas bien.* » (M13) **Parentification** (*n* = 3) « *Avec la grande, elle a une relation plutôt de, un peu comme une maman, qui s'occupe d'elle.* » (P24)

En premier lieu, les parents caractérisent les relations fraternelles de leurs enfants de trois manières : sous l'angle d'une *bonne entente* de façon majoritaire (les enfants « *s'entendent bien* », les relations sont « *bonnes* », « *ça se passe bien* »), mais aussi sous l'angle de relations *ambivalentes* et *compliquées* (parfois « *électriques* », « *pas évidentes* », « *houleuses* », leurs enfants n'ont pas « *de connivence* » et ne « *s'entendent pas* »). Comme chez les adolescents, les parents donnent à voir des formes différenciées de relations entretenues entre leurs enfants, parfois même au sein

[65] Cinq parents ne sont pas concernés par cette question, un père a laissé sa femme répondre à la question.

d'une même fratrie : les parents peuvent décrire une bonne entente entre l'adolescent et l'un de ses germains et une relation plus ambivalente avec un autre. Certains parents constatent une *amélioration* de la relation au cours du temps. En effet, à l'arrivée du cadet, l'aîné a pu éprouver de la jalousie ou de la rivalité, les relations pouvaient être tendues et conflictuelles, au fil du temps elles sont devenues plus chaleureuses. Lorsque les parents évoquent une évolution des relations fraternelles, il s'agit toujours d'une amélioration, contrairement aux discours de certains adolescents qui ont évoqué des relations qui se sont dégradées au fil du temps. Enfin, quelques parents soulignent l'existence d'un processus de *parentification* de l'un de leurs enfants (une fille aînée pouvant parfois s'occuper de façon maternante de son jeune frère).

<table>
<tr><td rowspan="2">Chaleur</td><td>Présence de chaleur (n = 32)</td><td>Intimité (n = 23)
« Il a besoin de beaucoup d'affection, il a besoin de beaucoup de reconnaissance, d'affection de sa part. […] Ils ont de beaux moments de complicité […] ou des petits secrets à eux. » (M23)
Partage (n = 21)
« Ils ont 4 ans d'écart, mais le plus grand se rabaisse je vais dire au niveau du petit ou le petit essaye de s'élever au niveau du grand […]. Ça joue quelques fois à la Switch, ça joue quelques fois sur le téléphone des parents ou ça regarde une vidéo à l'ordinateur. » (P9)
Alliances (n = 12)
« P : Ah oui, oui, quand j'en gronde un, je sais qu'on est enregistré je dis pas de gros mots, quand j'en gronde un, en général j'ai l'autre qui m'attaque. Hein ? […]
M : Oui, c'est-à-dire que quand on fait une remarque, on a intérêt à bien assurer nos arrières, parce qu'eux, ils assurent les leurs (rires). » (Parents 17)
Entraide (n = 6)
« Actuellement, [adolescente] a bien conscience à la fois des difficultés de [frère] et en même temps, de ce que [frère] peut lui apporter au niveau intellectuel. Donc [adolescente] lui apporte beaucoup au niveau interpersonnel et relationnel, elle lui apprend beaucoup. » (M22)</td></tr>
<tr><td colspan="2">Absence de chaleur (n = 15)
« Ils ont pas la même façon de jouer ou de… ils s'entendent pas toujours à jouer ensemble. » (P10)</td></tr>
</table>

Quand il s'agit de préciser ce qui caractérise les relations fraternelles de leurs enfants, les parents s'appuient sur les dimensions de chaleur et d'opposition. Quand la relation est qualifiée de chaleureuse, elle s'exprime par de l'*intimité* (proximité, affection, complicité, admiration et confidences, qui peut aller jusqu'à l'utilisation d'un langage qui leur est propre), du *partage* (jouer ensemble, faire du sport ensemble, discuter et plus généralement vouloir passer du temps ensemble), des *alliances* (se protéger, particulièrement à l'extérieur du domicile familial, prendre la défense de l'autre ou organiser des coalitions face aux parents) et de l'*entraide* (dans les sphères scolaire et émotionnelle ou de la vie quotidienne). L'*absence* de chaleur est relevée au niveau du partage (les membres de la fratrie n'arrivent pas à jouer ensemble, ne se voient pas souvent, n'ont pas envie de partager des choses) et de l'intimité (absence de proximité, d'affection, de complicité).

Opposition	Présence d'opposition (*n* = 21)	**Conflits et violences** (*n* = 14) « *Ils se chamaillent beaucoup. Alors à la maison c'est, c'est difficile parce que voilà, ils se… on dirait des portées de petits chats qui se bagarrent tout le temps en fait, y'a en toujours un qui saute sur l'autre pour aller le chercher.* » (M9) **Antagonisme** (*n* = 14) « *Alors qu'avec son frère, c'est un peu trivial ce que je vais vous dire, mais c'est une réalité un peu de coqs, c'est qui sera le plus grand, le plus fort et le meilleur.* » (M26)
	Absence d'opposition (*n* = 7) « *Il y a jamais de disputes, enfin je les vois très rarement se disputer. Il y a pas de jalousie entre eux non plus. Après ils sont tellement différents, je pense que y'a pas de rivalité en fait et je pense que [adolescent] prend beaucoup de hauteur par rapport à son petit frère aussi. Il y a pas de méchanceté en tous les cas entre eux.* » (M25)	

À l'instar des adolescents, la moitié des parents relève la présence de *conflits* dans les relations fraternelles (ils parlent de « *chamailleries* », les germains peuvent « *se chipoter* », se disputer, « *se taquiner* »). Ils évoquent quelques fois des *violences* physiques (les germains « *se bagarrent* ») et de l'antagonisme sous forme de rivalité (au niveau du partage de l'amour et de l'attention des parents et de supposées préférences), de jalousie ou encore de compétition. Dans le discours des parents, l'*antagonisme* apparaît également sous la forme de leadership, associé à la notion de pouvoir et de domination (un germain peut prendre une place de dominant dans la relation, il peut être autoritaire et chercher à imposer son point de vue et ses envies). Certains parents décrivent un « *rapport de force* » dans lequel une place importante est prise au sein de la fratrie par l'adolescent ou l'un de ses germains (et plus largement au sein de la famille). Seuls quelques parents évoquent une *absence* d'opposition dans la relation fraternelle de leurs enfants : les germains ne cherchent pas les conflits, ne se disputent pas, ne sont ni jaloux, ni violents les uns envers les autres et aucune rivalité n'est repérable.

Identification	**Différences** (*n* = 13) « *Après ils ont des personnalités totalement différentes tous les deux. C'est-à-dire que [grand-frère], lui, c'est un extraverti, il fait de l'humour, il fait tout le temps le clown. [...] Ils ont des personnalités complètement opposées.* » (M18&19) **Ressemblances** (*n* = 7) « *Par moments je trouve qu'ils se ressemblent dans plein de choses.* » (M27)

Le processus d'identification est également évoqué par des parents qui relèvent davantage de différences entre leurs enfants (de manière générale ou au niveau du caractère, des intérêts) que de ressemblances. Ces *différences* peuvent être présentées comme explicatives des difficultés pour partager des moments ensemble (ils n'ont pas la même façon de jouer, pas les mêmes centres d'intérêt). L'apparition de décalages entre les germains (avec le passage au collège ou du fait de la différence d'âge) est aussi mentionnée. Ces différences ne semblent pas pour autant entraver toutes les relations fraternelles. Dans une moindre mesure, certains parents évoquent des *ressemblances*, au niveau du caractère, des intérêts, de l'apparence physique, mais aussi au niveau du partage de l'étiquette de HPI. Cette étiquette peut devenir une sorte de « norme fraternelle » (« *c'est une fratrie normale parce qu'ils sont tous les trois intellectuellement précoces* » M13) qui n'aurait alors pas d'incidence sur la qualité de la relation.

Synthèse du chapitre 6

Des relations fraternelles perçues comme satisfaisantes bien qu'ambivalentes

Les adolescents décrivent essentiellement des relations fraternelles ambivalentes et dans une moindre mesure des relations uniquement fondées sur une bonne entente.

Plus précisément, ces relations sont massivement caractérisées par la présence de chaleur. Tous les adolescents rapportent du partage, mais il est hétérogène et relativisé par certains. L'entraide et les alliances, très présentes également, sont néanmoins contextuelles et dépendent du rang de naissance, de l'écart d'âge et de la présence du germain du domicile familial. L'intimité s'exprime principalement par un sentiment de proximité et de soutien. L'opposition, globalement présente dans toutes les relations fraternelles, n'est pour autant pas virulente : les adolescents rapportent plus de désaccords que de disputes, la violence est le plus souvent présente sous une seule forme de violence (physique ou verbale selon les fratries) et l'antagonisme s'exprime principalement par de la compétition et de la jalousie.

L'entraide est la fonction la plus évoquée. Le vécu des expériences fraternelles est présenté comme satisfaisant et ayant évolué positivement au cours du temps, ce qui n'empêche pas les adolescents d'exprimer certaines attentes à l'égard du germain.

Ces tendances se retrouvent également dans le discours des parents : l'ambivalence et la bonne entente sont majoritaires, la présence de chaleur est plus relevée, mais l'intimité est plus mise en avant. L'opposition, moins évoquée, prendrait la forme de conflits, de violences et d'antagonisme. Ils évoquent cependant l'existence de relations fraternelles parfois compliquées.

Un sentiment de différence plus souvent éprouvé à l'égard des germains

Les adolescents mettent plus souvent en avant un sentiment de différence qu'un sentiment de ressemblance avec les membres de leur fratrie (ce qui est confirmé par les parents). Ils détaillent principalement ces sentiments de manière générale et en s'appuyant sur le caractère, sans jamais évoquer la question du HPI de manière directe (certains évoquent une manière de penser).

Chapitre 7 : Les expériences fraternelles des adolescents enfants uniques

En référence aux travaux d'Almodovar (1981), nous considérons que les enfants uniques ont des expériences fraternelles par le biais de l'imaginaire, par l'expérience de l'absence de frères et sœurs, mais aussi par la confrontation avec des pairs qui sont membres d'une fratrie.

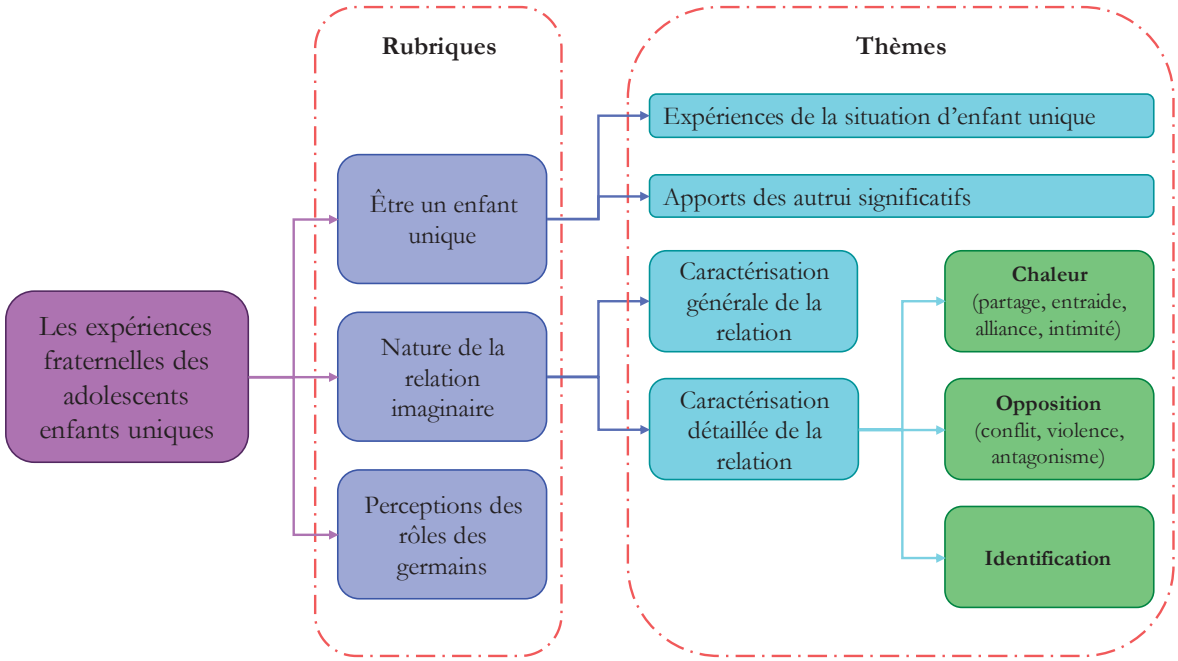
Ce chapitre vise alors à répondre à l'axe de questionnement suivant : *Quelles sont les spécificités des expériences fraternelles des adolescents enfants uniques ?* À partir d'analyses de contenus thématiques, nous explorons la manière dont ils vivent leur situation d'enfant unique : en sont-ils satisfaits ? Expriment-ils un sentiment de solitude ? Désirent-ils avoir un frère ou une sœur ? Identifient-ils une personne qui joue le rôle de germain ? Les interroger sur une relation fraternelle imaginaire nous permet d'appréhender les processus à l'œuvre chez ces adolescents : comment imaginent-ils cette relation ? Par quelles dimensions est-elle caractérisée ? Pour dégager d'éventuelles différences entre le discours des adolescents avec fratrie et le discours des adolescents sans fratrie, nous avons également réalisé des analyses de spécificités[66].

1. Comment des adolescents enfants uniques perçoivent-ils cette expérience et leurs expériences fraternelles imaginaires ?

Nous nous intéressons dans un premier temps aux expériences en lien avec la situation d'enfant unique, puis nous appréhendons la nature de la relation fraternelle imaginaire et les perceptions des rôles des germains (*cf.* Figure 4). Notre échantillon est composé de cinq enfants uniques.

[66] Le détail des analyses de contenus thématiques présentées dans le chapitre 7 sont en Annexe 9, p. 330.

Figure 4. *Arbre thématique sur les perceptions des expériences fraternelles des adolescents enfants unique*



1.1. Être un enfant unique

Nous étudions l'expérience de la situation d'enfant unique ainsi que les autrui jouant le rôle de frère ou de sœur.

Expériences de la situation d'enfant	**Désir d'avoir un frère ou une sœur** (*n* = 4) « *J'aimerais bien avoir une petite sœur.* » (G30, 11 ans) **Sentiment de solitude** (*n* = 4) « *Je m'ennuie considérablement.* » (G4, 12 ans) **Satisfaction d'être enfant unique** (*n* = 3) « *Maintenant que je suis un peu plus grand, je me rends compte que dans certains cas, ça pourrait être énervant.* » (G14, 12 ans) « *Mais des fois c'est bien aussi, parce que du coup je suis content parce qu'il y a que moi.* » (G6, 15 ans)

Parmi les cinq adolescents rencontrés, quatre expriment clairement un *désir d'avoir un frère ou une sœur*, parfois sous forme de regret (« *je trouve ça dommage que j'ai pas eu de frères et sœurs* » G4, 12 ans). La raison principale est en lien avec le *sentiment de solitude* inhérent selon eux à leur situation d'enfant unique : ils s'ennuient, ils doivent jouer seuls et les rares personnes qui partagent leur quotidien sont leurs parents. Un frère ou une sœur leur permettrait d'avoir un partenaire de jeu, quelqu'un avec qui s'amuser et discuter. Trois adolescents nuancent toutefois leurs propos puisqu'ils expriment une *satisfaction* vis-à-vis de leur situation d'enfant unique : ils y voient aussi des avantages ou s'en sont accommodés. Être le seul enfant permettrait de développer une forte proximité avec les parents. Un adolescent, en s'appuyant sur son expérience dans le foyer recomposé de son père, a pris conscience qu'un frère ou une sœur pouvait être « *gênant* ».

Apports des autrui significatifs	**Partage** (*n* = 2) « *C'était un ami à moi, pendant le confinement j'allais le voir tous les jours, on s'appelait trois heures, je sais pas combien par jour.* » (G4, 12 ans) **Intimité** (*n* = 2) « *Que dès le matin souvent [mon chat] vient me faire des câlins, même avant que je me réveille, il a envie de venir me faire des câlins.* » (G30, 11 ans) **Entraide** (*n* = 2) « *Quand j'ai des problèmes, [ami] essaie de voilà. Quand j'ai eu un gros problème à la jambe, une grosse blessure, c'était y'a pas très longtemps, le 11 septembre, et ben il est venu.* » (G32, 9 ans) **Des apports limités** (*n* = 1) « *Mais quand je suis chez moi bah [amis] sont pas là du coup, enfin pas tout le temps.* » (G14, 12 ans)

Pour quatre adolescents, un ami ou un meilleur ami jouerait le rôle de frère, pour un adolescent, un cousin est aussi cité et pour le cinquième adolescent il s'agit de ses chats (ils présentent l'avantage, contrairement aux amis, d'être présents au quotidien). Les autrui significatifs identifiés par les adolescents sont source de chaleur puisqu'ils amènent du *partage* (jouer et passer du temps ensemble), de l'*intimité* (en donnant de l'affection et en permettant l'échange de confidences) et de l'*entraide* ; ils sont présents en cas de difficultés et s'encouragent mutuellement. Un adolescent note tout de même des *apports limités* puisque, contrairement à un frère ou une sœur, son ami n'est pas là tout le temps, ils n'habitent pas ensemble et ne partagent donc pas leur quotidien.

1.2. La nature de la relation avec le germain imaginaire

Afin de pouvoir mettre en perspective les expériences des adolescents qui ont des frères et sœurs à celles des enfants uniques, nous avons demandé à ces derniers d'imaginer une relation fraternelle et de nous la décrire. Nous leur avons demandé de caractériser cette relation imaginaire et les avons interrogés sur les dimensions de chaleur, d'opposition et d'identification.

1.2.1. Qui sont les germains imaginés par les enfants uniques ?

Alors que dans notre guide d'entretien, aucune question ne portait spécifiquement sur la préférence pour un frère, une sœur, un cadet, un aîné ou sur la personne imaginée, deux tendances ressortent néanmoins dans le discours des adolescents :

- ✓ **Une préférence marquée et énoncée**

Dès le début de l'entretien, Alexandre (G30, 11 ans) déclare qu'il aurait aimé avoir une petite sœur : « *j'aimerais bien avoir une petite sœur, je sais pas pourquoi* ». Concernant sa relation imaginaire, il emploiera systématiquement le pronom « elle » *(« par exemple si elle avait un ballon coincé dans un arbre, je pourrais aller le chercher ou des trucs comme ça* »). Timothée (G4, 12 ans) mentionne dans un premier temps qu'il aurait aimé avoir un jumeau, il évoque ensuite une grande sœur et un grand frère, mais puisque cela n'est pas possible, il imagine plutôt avoir un petit frère (« *vu que la possibilité du petit frère est plus envisageable, oui, mais les deux me conviennent, puisque du coup je pourrais plus avoir de grand frère* »). Il emploiera majoritairement le pronom « il » et évoquera un cadet durant la majorité de l'entretien (« *par exemple quand il va pas bien,*

je vais le voir […]. J'imagine plus dans un cas où ça serait mon petit frère. »). Kamil (G14, 12 ans) déclare en préambule qu'il aurait aimé avoir un germain, particulièrement un frère (« *je sais que quand j'étais plus petit, bah j'aurais beaucoup aimé avoir un frère ou une sœur enfin surtout frère* »), sans préciser son statut d'aîné ou de cadet. Il tiendra ensuite un discours volontairement indéfini (« *ben s'il a le même âge que moi, enfin il ou elle, bah oui, très probablement* »). Cela pourrait s'expliquer par nos questions (où nous répétions « *si tu avais un frère ou une sœur* »), ou peut-être par la possibilité d'avoir un frère ou une sœur (son père ayant une compagne, un nouvel enfant pourrait naître).

✓ **Aucune préférence exprimée s'accompagnant d'un discours ambigu**

À l'inverse, Nathanaël (G6, 15 ans) et Lucas (G32, 9 ans) ne rapportent à aucun moment de l'entretien une préférence pour un frère ou une sœur, ce qui ne veut pas pour autant signifier qu'ils n'ont jamais imaginé avoir un germain (« Est-ce que tu as déjà imaginé avoir un frère ou une sœur ? *Ah oui ! Plusieurs fois oui. Et d'ailleurs, j'aurai bien aimé en avoir un ou une, mais… ça va être un peu difficile* », Nathanaël). Dans leurs discours, ils n'emploient aucun pronom personnel et peuvent parler soit d'une sœur soit d'un frère (« *un ou une* »).

Aucun adolescent n'imaginera ou ne parlera d'une fratrie avec trois enfants ou plus. Ainsi, quatre adolescents expriment en préambule de l'entretien leur désir d'avoir un germain. Ils semblent avoir imaginé plusieurs options et en évaluer le degré de probabilité, l'imagination serait influencée par la réalité familiale de l'adolescent, ce qui l'amènerait parfois à tenir un discours ambigu. Désirer, imaginer et personnifier semblent donc être trois processus bien différenciés, l'un n'allant pas toujours de pair avec les autres.

1.2.2. Caractérisation générale de la relation imaginaire

Globalement, comment les enfants uniques décrivent-ils leur relation fraternelle imaginaire ?

Caractérisation générale de la relation	**Bonne entente** (*n* = 3) « *J'imaginais qu'on jouait ensemble, qu'on allait à l'école ensemble, enfin, avec ma mère bien sûr, mais… Et qu'on s'entendrait bien.* » (G14, 12 ans) **Ambivalente** (*n* = 2) « *J'ai imaginé bah déjà un petit moins d'ennui, un petit plus de dérangement.* » (G32, 9 ans)

Les enfants uniques dépeignent spontanément des relations fraternelles assez idéales, où il n'est pas question de conflits, de violences ni d'antagonisme, mais plutôt de partage. Ils évoquent une relation basée sur une *bonne entente*, ponctuée de temps passé ensemble, de partage de jeux et de discussions. Les relations décrites sont très positives, un adolescent parle même d'une situation « *idéale* ». Certains décrivent également une relation *ambivalente*, mais ces évocations restent beaucoup plus positives que celles faites par les adolescents qui ont des frères et sœur : les conflits prennent place dans un cadre ludique, sous forme de « *bagarres* » (« o*n pourrait faire des petites bagarres pour jouer* » G30, 11 ans) ou de simple « *dérangement* ».

1.2.3. Caractérisation détaillée de la relation fraternelle imaginaire

Au-delà de la caractérisation générale de la relation imaginaire, nous avons posé des questions précises aux adolescents pour chaque dimension (chaleur, opposition, identification) à l'œuvre dans les relations fraternelles.

1.2.3.1. Perceptions de la chaleur

Comment les enfants uniques décrivent-ils la chaleur au sein de leur relation fraternelle imaginaire ? La chaleur est appréhendée *via* le partage, l'entraide, les alliances et l'intimité.

Partage	**Activités ludiques** (*n* = 4) « *Jouer à la Nintendo Switch par exemple ou à des jeux de société, jouer au ballon.* » (G30, 11 ans) **Discussions** (*n* = 4) « *On pourrait parler, et voilà.* » (G32, 9 ans)

Le partage est exprimé à travers deux sous-thèmes : les activités ludiques et les discussions. Les *activités ludiques* imaginées sont principalement les jeux (vidéo, de société et de plein air) tandis que le contenu des *discussions* reste flou : un frère ou une sœur permettrait de parler « *de tout, de rien* ». Les thèmes dégagés dans le discours des enfants uniques sont les mêmes que ceux du discours des adolescents qui ont des frères et sœurs, nous pouvons néanmoins faire un lien entre le sentiment de solitude exprimé et l'importance du partage de jeux.

Entraide	**Dans certaines conditions** (*n* = 4) « *Bah… donnant-donnant. Parce que si j'ai un problème et qu'il m'aide pas, je l'aiderais pas, mais si j'ai un problème et qu'il m'aide bah je l'aiderai quand il aura un problème.* » (G32, 9 ans) **Vie quotidienne** (*n* = 3) « *Si elle avait un ballon coincé dans un arbre, je pourrais aller le chercher ou des trucs comme ça. Si elle perd des choses, je pourrai l'aider à chercher.* » (G30, 11 ans) **Sphère émotionnelle** (*n* = 3) « *Si par exemple elle, elle va pas bien, elle pourrait me parler.* » (G6, 15 ans) **Sphère scolaire** (*n* = 2) « *Je pourrais l'aider sur des devoirs par exemple.* » (G30, 11 ans)

L'entraide semble majoritairement *conditionnelle* pour les enfants uniques, notamment en cas de difficultés ou en fonction de l'âge du germain (si le cadet est trop jeune, l'adolescent ne sollicitera pas d'entraide). Pour un adolescent, il faut que l'entraide soit « *donnant-donnant* », il y a donc nécessité de réciprocité. Tous imaginent néanmoins une relation avec de l'entraide qui prendrait place dans la *vie quotidienne* (aider à trouver un objet), dans la sphère *émotionnelle* (se confier et s'encourager) et dans la sphère *scolaire* (aider pour les devoirs). Globalement les mêmes sous-thèmes sont abordés par les adolescents qui ont des frères et sœurs. Nous constatons néanmoins l'absence du sous-thème relatif à l'entraide dans la sphère relationnelle : il semblerait que les enfants uniques n'imaginent pas qu'un frère ou une sœur puisse conseiller et aider son germain en cas de difficultés relationnelles avec les parents et/ou les amis.

Alliances	**Alliances en général** (*n* = 3) « *Oui c'est possible, oui.* » (G6, 15 ans) **Prendre la défense du germain** (*n* = 3) « *Si elle se fait frapper ou qu'elle se fait embêter, bah moi je pourrais la protéger.* » (G30, 11 ans) **Dans certaines conditions** (*n* = 2) « *Ça dépend si c'est mutuel.* » (G14, 12 ans)

Les cinq enfants uniques imaginent des situations **d'alliance**, soit de manière *générale* soit sous la forme d'une *prise de défense* du germain face à des pairs s'il se fait embêter ou s'il subit des moqueries ; aucune référence aux parents n'est faite. La défense est donc projetée dans un seul sens, l'adolescent ne se perçoit pas comme pouvant être défendu. Dans la mesure où certains adolescents s'imaginent plutôt avoir un cadet, nous supposons qu'il est plus difficile de penser une situation où ils seraient défendus. Comme l'entraide, ces alliances seraient *conditionnelles*, l'adolescent pourrait être défendu si son frère ou sa sœur est suffisamment âgé ou s'il y a réciprocité. Les alliances sont uniquement imaginées en termes de défense : les adolescents ne se représentent pas de situation où ils pourraient y avoir une union avec leur frère ou leur sœur face à d'autres personnes, contrairement aux adolescents membres d'une fratrie.

Intimité	**Se sentir proche** (*n* = 5) « *C'est quelqu'un de proche, enfin, c'est quelqu'un qui t'aime, que toi t'aimes.* » (G6, 15 ans) **Échanger des confidences** (*n* = 5) « *On pourrait discuter de nos secrets par exemple, de quoi d'autre ? De nos secrets, de trucs dont on parle pas à tout le monde.* » (G30, 11 ans)

Concernant **l'intimité**, tous les adolescents enfants uniques imaginent qu'ils seraient *proches* de leur frère ou de leur sœur. Cette proximité s'exprimerait par de l'aide, du partage et de l'affection. Un adolescent explique qu'étant de la même famille, ce sentiment serait « *logique* » puisqu'ils se connaîtraient depuis la naissance de son germain. Tous les adolescents évoquent également l'*échange de confidences*, mais ils ne détaillent pas leur teneur. Les adolescents imaginent donc une relation fraternelle avec de l'intimité, basée sur un sentiment de proximité et l'échange de confidences, mais il n'est pas question de se sentir soutenu comme chez les adolescents qui ont des frères et sœurs. Cette dimension se distingue donc clairement en fonction du statut de la fratrie.

1.2.3.2. Perceptions de l'opposition

Comment les enfants uniques décrivent-ils l'opposition au sein de leur relation fraternelle imaginaire ? L'opposition est appréhendée *via* les conflits, les violences et l'antagonisme.

Conflits	Nature (n = 5)	**Disputes** (n = 5) « *Oui je pense que des fois on se disputerait, mais pas tout le temps. Comme moi avec mes parents. On se dispute des fois et des fois on se dispute pas.* » (G32, 9 ans) **Désaccords** (n = 4) « *Ben c'est sûr, comme dans toute relation. Je pense, ouais je pense dans toutes les relations, y'a des petits désaccords.* » (G4, 12 ans)
	Sphère (n = 4)	**Opinions et préférences** (n = 4) « *Parce que ben tout le monde a un peu son opinion et du coup, je pense qu'on en aurait des différents sur certains cas.* » (G14, 12 ans) **Vie quotidienne** (n = 1) « *Par exemple, elle aurait pu prendre un cahier et dessiner dedans par exemple et là, c'est un peu logique que je sois un peu énervé. Ou qu'elle prenne une de mes affaires.* » (G30, 11 ans)

Tous les adolescents évoquent au moins une forme de **conflit** à la suite des questions directes qui leur ont été posées, alors que le caractère non conflictuel des relations imaginaires avait été souligné lors des descriptions spontanées. Parce qu'aucune relation n'est parfaite, ils ne semblent pas éprouver de difficultés à projeter une relation avec des conflits, mais ils sont minimisés (des disputes « *mais pas tout le temps* », « *des petits désaccords* »). Un adolescent fait référence à sa relation avec ses parents, avec qui il se dispute parfois, pour imaginer des conflits avec des germains. Nous supposons que leurs expériences relationnelles les amènent à considérer que toute relation peut comporter des désaccords et des disputes dont la relation fraternelle ne sera pas exemptée. Ces conflits pourraient être en lien avec des *opinions et des préférences* divergentes : personne n'a les mêmes idées, les mêmes avis ni les mêmes goûts, ce qui peut générer des désaccords qui se manifesteraient dans la *vie quotidienne*.

Violences	**Violences physiques** (n = 3) « *Je pense qu'il y aurait une ou deux fois ça, mais pas beaucoup.* » (G32, 9 ans) **Violences verbales** (n = 2) « *Après on peut s'insulter, mais de trucs pour rigoler.* » (G30, 11 ans) **Absence de violences** (n = 1) « *Non [il n'y aurait pas de violences physiques].* » (G14, 12 ans)

Un seul adolescent se représente une relation sans **violence**, les quatre autres imaginent des situations avec des violences *physiques et/ou verbales,* mais qui sont ici aussi édulcorées soit par leur cadre ludique (elles feraient partie d'un jeu) ou par le caractère très épisodique (il pourrait y en avoir « *une ou deux fois* » ou en cas de gros conflits). Nous observons donc une forme de minimisation des dimensions de conflits et de violence, au service d'une sorte d'idéalisation de la relation imaginaire au frère ou à la sœur.

Antagonisme	**Compétition** (*n* = 3) « *Peut-être aux notes enfin aux résultats scolaires. Par rapport à d'autres capacités enfin… Je sais pas des capacités, par exemple physiques genre de la course ou différents différentes choses comme ça.* » (G14, 12 ans) **Rivalité** (*n* = 3) « *Bah c'est sûr, déjà pour l'amour de maman tu vois, l'amour des parents genre "non maman elle m'aime plus que toi" ou des trucs comme ça.* » (G4, 12 ans) **Jalousie** (*n* = 1) « *Peut-être par rapport aux vêtements, aux choses que l'on fait. Enfin parce que du coup, on sera… Enfin, aux choses qu'on fait au collège. Et aux fréquentations aussi peut-être.* » (G14, 12 ans)

Dans l'imaginaire des adolescents, **l'antagonisme** est une sous-dimension présente dans les relations fraternelles, qui peut s'exprimer par la compétition, la jalousie et/ou la rivalité. La *compétition* pourrait prendre place dans les sphères scolaires (celui qui a les meilleures notes) et sportive (le plus rapide en course), mais aussi dans un cadre ludique (dans un jeu vidéo). La *rivalité* est évoquée à travers le fait qu'un enfant pourrait être plus aimé qu'un autre ou recevoir plus d'attention, tandis que la *jalousie* (imaginée par un seul adolescent), concernerait des possessions (vêtements notamment). Pour les enfants uniques, la rivalité semble avoir autant d'importance que la compétition (pour les adolescents avec fratrie, la compétition et la jalousie étaient davantage évoquées que la rivalité). Ils seraient donc relativement conscients que dans leur situation ils n'ont pas besoin de « partager » leurs parents, et que ce ne serait plus possible s'ils avaient un germain.

1.2.3.3. Perceptions de l'identification

Les enfants uniques imaginent-ils un sentiment de ressemblance ou de différence à l'égard de leur germain imaginaire ? Quatre adolescents imaginent qu'ils ressembleraient à leur frère ou à leur sœur et un adolescent ne sait pas : pour lui, cela dépendrait du père de cet enfant (auraient-ils le même ou un père différent ?).

Sentiment de ressemblance (*n* = 4)	**Général** (*n* = 3) « *Si c'est mon frère de sang oui, ben oui logiquement, parce que la moitié de lui ça sera la moitié de moi.* » (G4, 12 ans) **Caractère** (*n* = 2) « *Et mentalement… Bah vu que je serais avec elle pendant longtemps, je pense qu'elle prendra un petit peu exemple sur moi alors, elle serait un petit peu influencée par moi, alors c'est possible.* » (G30, 11 ans) **Partage d'une étiquette** (*n* = 2) « *Peut-être sur la précocité, parce qu'après ça arrive qu'il y ait des parents précoces qui font des enfants qui ne le sont pas, mais après c'est quand même très rare.* » (G32, 9 ans) **Physique** (*n* = 1) « *Alors physiquement, c'est fort possible, sauf si maman trouve un autre garçon.* » (G30, 11 ans) **Nuancé par des points de différence** (*n* = 2) « *Bah physiquement peut-être un peu moins, mais psychiquement un petit peu, je pense.* » (G14, 12 ans)

Les enfants uniques insistent sur les liens de sang pour justifier un sentiment de ressemblance : s'ils ont les mêmes parents que leur germain, ils se ressembleront de manière *générale* (il serait « *logique* » qu'il y ait des ressemblances), mais aussi au niveau du *caractère* (de façon globale, sans spécifier de traits) et du *physique*. Contrairement aux adolescents avec fratrie, certains enfants uniques pensent qu'ils partageraient l'*étiquette* de HPI avec leur

germain : puisqu'au moins un de leur parent est HPI et que cette caractéristique serait transmise par eux, il y aurait de fortes probabilités pour que leur frère ou leur sœur soit aussi HPI. Enfin, nous retrouvons un *discours nuancé* puisque deux adolescents évoquent des points de différences notamment sur le plan physique, en lien avec le fait de n'avoir qu'un seul parent en commun (dans le cas de familles recomposées).

1.2.4. Sur quoi se basent les enfants uniques pour imaginer une relation fraternelle ?

Nous venons d'analyser les réponses des enfants uniques sur la nature de leur relation fraternelle imaginaire. Nous essayons ici de cerner les éléments sur lesquels se sont appuyés les adolescents pour répondre à nos questions. Au cours de l'entretien, presque tous les adolescents ont fait référence à d'autres expériences pour justifier ce qu'ils imaginent :

- ✓ **Leurs expériences avec d'autres personnes (Transfert d'expériences)**

Les adolescents s'appuient tout d'abord sur leurs expériences interpersonnelles pour imaginer ce que pourrait être une relation fraternelle, ils transfèrent donc leurs connaissances d'un domaine à autre. Ce processus se rapproche du concept de *transfert des connaissances*, entendu comme « la capacité qu'a un apprenant de résoudre de nouvelles situations en mobilisant les connaissances apprises antérieurement dans des situations différentes ». Néanmoins, dans la situation de ces adolescents, le transfert est plus théorique que pratique puisqu'ils imaginent une relation : « *c'est comme avec ma petite cousine. Ma petite cousine elle a 9 ans. Si je veux qu'elle fasse ça, même si elle veut pas, elle le fera* » (Timothée) ; « *enfin, par exemple, pour faire les devoirs et tout ça, ça pourrait être des fois un peu gênant et je sais que quand je vais chez mon père, y'a un enfant de 4 ans, que quand je fais mes devoirs de vacances bah, c'est dérangeant* » (Kamil). Les adolescents font aussi référence aux relations avec leurs parents : « *oui je pense que des fois on se disputerait, mais pas tout le temps. Comme moi avec mes parents. On se dispute des fois et des fois on se dispute pas* » (Lucas).

- ✓ **Les expériences de leurs amis (Apprentissage vicariant)**

Quelques enfants uniques s'appuient sur les expériences fraternelles vécues par leurs amis pour construire leur propre modèle de relation fraternelle. Il semblerait donc qu'il y ait un apprentissage résultant de l'observation, donc un apprentissage vicariant : « apprentissage résultant de l'observation, simultanée ou antérieure, d'un modèle, c'est-à-dire d'un congénère exécutant le comportement à acquérir » (Doron & Parot, 2015, p. 747). Les adolescents observeraient la manière dont se déroulent les relations fraternelles de leurs pairs et imagineraient une relation fraternelle à partir de ces observations : « *je vois j'ai… enfin comment dire, ouais je vois j'ai par exemple des potes à moi qui ont des frères et sœurs* » (Nathanaël) ; « *je sais pas, parce que moi ma seule base de données, enfin c'est voilà, c'est mon meilleur ami et son petit frère autiste. […] Je peux pas dire, mais en tout cas, c'est ce que me racontent tous mes amis qui ont des frères et sœurs* » (Lucas).

- ✓ **Leurs connaissances générales (Spécification)**

Enfin, tous les adolescents semblent s'appuyer sur un modèle général et théorique des relations sociales pour imaginer un cas spécifique et pratique. Ce processus renvoie à de la spécialisation (ou particularisation) : « opération […] qui concerne le passage du général au particulier, inverse de la généralisation » (Doron & Parot, 2015, p. 523). Cette spécification est très visible lorsqu'il s'agit d'imaginer des conflits. En utilisant les expressions « *ça peut pas être parfait !* » et « *comme dans toute relation* », Alexandre et Timothée sous-entendent qu'ils savent que toutes les relations peuvent comporter des désaccords, car comme le rappelle Lucas : « *y'a pas tout le monde qui a le même avis* ». Toutes les expériences de l'adolescent pourraient lui servir à se construire un modèle général auquel il pourrait se référer : « Est-ce que tu penses qu'il y aurait des désaccords entre vous ? *Bien sûr, comme tout frère et sœur, comme toute personne, comme tout ami, comme deux personnes normales* » (Nathanaël).

1.3. Perceptions des rôles des germains

Quels sont les rôles des frères et sœurs d'après les enfants uniques ?

Rôles	**Partager** (*n* = 5) « *On pourrait peut-être discuter ou sortir dehors.* » (G14, 12 ans) **Contrer la solitude** (*n* = 3) « *Déjà, je m'ennuierais moins.* » (G30, 11 ans) **Des rôles différents en fonction de la place occupée dans la fratrie** (*n* = 2) « *Tout dépend si c'est grand frère ou petit frère, ça dépend.* » (G6, 15 ans) **Protéger** (*n* = 2) « *Te protéger. Te protéger […]. Mais quand on a un petit frère, ben c'est bien sûr de protéger, mais c'est pas la même chose quoi de protéger son grand frère enfin voilà.* » (G6, 15 ans) **Être intimes** (*n* = 2) « *Ben confident, confidente.* » (G4, 12 ans) **Se soucier de l'autre** (*n* = 1) « *De lui faire plaisir. De pas trop l'énerver.* » (G30, 11 ans) **S'entraider** (*n* = 1) « *Bah ça serait de, de, bah mutuellement d'un petit peu aider, si l'autre a des problèmes et voilà.* » (G32, 9 ans)

Nous retrouvons les mêmes thèmes que ceux dégagés dans le discours des adolescents membres d'une fratrie, mais ils ne revêtent pas la même importance. Pour ces derniers l'*entraide* était fondamentale, elle n'est ici évoquée que par un seul adolescent enfant unique. À l'inverse, le *partage* est mis au premier plan par les cinq adolescents qui n'ont pas de fratrie, en lien avec le fait de *contrer la solitude* : un frère ou une sœur est une personne avec qui il est possible de jouer, de discuter, de sortir, de rigoler, de s'amuser, de « *passer du bon temps* » ; avec lui l'ennui et la solitude disparaîtraient. La *protection* et le *souci de l'autre* (le germain devrait faire plaisir et ne pas énerver l'autre) sont également évoqués. Enfin, deux enfants uniques identifient des *rôles différents* en fonction de la place occupée dans la fratrie : le grand frère doit apporter de l'affection et de la protection, tandis que le cadet n'apporte pas la même protection.

Nous avons analysé de manière précise les expériences fraternelles des enfants uniques, la suite du chapitre est consacrée à l'étude des spécificités en fonction du type de fratrie.

2. Existe-t-il des spécificités dans le discours des adolescents enfants uniques ?

Pour répondre à cette question, nous avons réalisé des analyses de spécificités (avec le logiciel IRaMuTeQ) qui permettent de repérer le vocabulaire propre à chaque modalité d'une variable. Nous souhaitons ici comparer le vocabulaire employé par les adolescents qui ont des frères et sœurs (Type_FS) avec celui employé par les enfants uniques (Type_U). Nous avons uniquement conservé les mots dont la fréquence (d'apparition ou d'absence) est supérieure à deux (Pincemin, 2022), puis nous avons isolé les pronoms personnels et les termes relatifs aux membres de la famille. Les points communs seront analysés à partir des « formes banales » relevées par le logiciel. Nous découpons notre analyse en trois temps : les formes présentes (cf. Tableau 16), les pronoms personnels (cf. Tableau 17) et les termes relatifs aux membres de la famille (cf. Tableau 18).

Tableau 16. *Analyse de spécificités des expériences fraternelles en fonction du type de fratrie*

Forme	Type_U	Type_FS	Forme	Type_FS	Type_U
possible	5,8094	-5,8094	souvent	4,3523	-4,3523
dépendre	4,9053	-4,9053	parfois	3,7282	-3,7282
enfant	4,4215	-4,4215	plus	3,6353	-3,6353
quelqu'un	4,302	-4,302	aide	3,1017	-3,1017
protéger	4,2135	-4,2135	entendre	2,936	-2,936
penser	3,3841	-3,3841	ensemble	2,6939	-2,6939
cas	3,0549	-3,0549	caractère	2,0329	-2,0329
ami	2,7906	-2,7906			
gens	2,7274	-2,7274			
peut-être	2,701	-2,701			

Les formes spécifiques aux enfants uniques reposent sur des marqueurs d'incertitude (*possible, dépendre, cas, peut-être*), témoins du contexte et de nos questions : ces adolescents imaginent une relation fraternelle, leur discours est donc basé sur des éventualités et des possibilités (« *c'est possible* » G30, 11 ans ; « *ça dépend aussi, si c'est mon frère de sang oui* » G4, 12 ans). Nous sommes également dans la construction et l'élaboration d'une pensée, d'un discours, avec la présence plus importante du verbe *penser* (« *je pense que ça se fera jamais* » G4, 12 ans). Ils évoquent spécifiquement leur statut : ils sont *enfants* uniques, ils sont le seul *enfant* de la famille (« *il y a que moi comme enfant déjà* » G6, 15 ans). Dans leur discours, les autrui sont nommés de manière indéfinie (*quelqu'un, gens*) : le frère et la sœur ne sont pas désignés en tant que tels, ils ne sont pas personnifiés (« *j'aurais bien aimé en avoir un ou une, parce que c'est quelqu'un avec qui je peux parler* » G6, 15 ans). Une dimension semble spécifique des enfants uniques, l'alliance, seule dimension de la chaleur qui implique d'autres personnes, mais uniquement sous forme de *protection* vis-à-vis des autres (« *le rôle d'un grand frère c'est de la*

protéger » G30, 11 ans). Contrairement aux adolescents membres d'une fratrie, les adolescents enfants uniques évoquent l'*ami*, qui constitue donc un autrui significatif de choix (« *ben grand frère, c'est un ami à moi, [Ami] il est précoce exactement comme moi* » G4, 12 ans).

Les formes spécifiques aux adolescents membres d'une fratrie relèvent d'un vocabulaire tourné vers des marqueurs temporels (*souvent, parfois*) : les expériences fraternelles sont décrites en indiquant la fréquence (« *il est souvent sur l'ordinateur principal, donc parfois je l'engueule un peu* » F22, 13 ans). Les sujets utilisent également un vocabulaire tourné vers la comparaison (*plus*) : elle peut concerner les personnes (« *il est plus petit* ») ou servir à caractériser la relation (« *on est plus proches* »). Une sous-dimension est plus évoquée et donc davantage caractéristique des adolescents avec des frères et sœurs : l'entraide (*aide*). La présence de l'adverbe *ensemble* témoigne du « *faire fratrie* » : les germains partagent « réellement » des choses et du temps ensemble (« *on reste ensemble* » F13, 12 ans). Cette description basée sur une relation effective est également repérable avec la présence du mot *caractère* : les adolescents avec des frères et sœurs décrivent le caractère de leur(s) germain(s) pour faire part de leurs expériences et leurs attentes (« *on a le même caractère avec ma sœur, parce que, par exemple on est mauvais perdants tous les deux, on n'aime pas perdre* » G26, 13 ans). La présence du verbe *entendre* témoigne d'une question spécifique portant sur la description de leurs relations fraternelles dans laquelle ils expriment comment ils « s'entendent » avec leurs germains (question qui n'a pas été posée en ces termes aux enfants uniques)[67].

En analysant les formes banales, nous pouvons enfin relever que certaines dimensions sont communes à tous les adolescents puisque plusieurs mots sont aussi fréquents dans les deux corpus : la chaleur se manifeste pour tous par du partage (*partager*) sous forme ludique (*rigoler, amuser, société, jeu, activité, jouer, sport, vidéo, jouet*) et *via* des discussions (*parler, discuter*), par des alliances, mais uniquement par la prise de défense (*défendre*, *défense*) ainsi que par de l'intimité (*secret, proche, soutenir*). L'opposition est présente sous la forme conflictuelle (*embêter, disputer, dispute, désaccords, énerver, engueuler*), dans une moindre mesure elle est évoquée *via* les violences (*violence, insulter, taper*) et l'antagonisme (*jalousie, compétition, rivalité, jaloux*). La ressemblance (*commun, ressembler, pareil*) et la dissemblance (*différent*) ne semblent pas être plus caractéristiques d'un type de fratrie. Le terme *seul* est enfin une forme banale : le sentiment de solitude pourrait être ressenti à certains moments par tous les adolescents, qu'ils aient ou non une fratrie.

[67] FS : « *Peux-tu me parler de ta relation avec ton frère/ta sœur ?* »

U : « *Est-ce que tu peux me parler de ta situation d'enfant unique ?* »

Tableau 17. *Analyse de spécificités des membres de la famille en fonction du type de fratrie*

Membres de la famille	Type_U	Type_FS
mère	15,7692	-15,7692
petit	4,4948	-4,4948
père	4,1606	-4,1606

Concernant les membres de la famille, nous observons de façon très marquée la présence du mot *mère* dans le discours des enfants uniques. De manière assez fortuite, sur les cinq enfants uniques rencontrés, seul Lucas fait partie d'une famille « traditionnelle », les quatre autres habitent principalement avec leur mère, la présence paternelle est variable (de complètement absent pour deux adolescents à présent un week-end sur deux ou pendant les vacances pour les deux autres). La surreprésentation du terme « mère » et la présence du terme « père » dans le discours des enfants uniques nous amène à émettre l'hypothèse que la mère tient une place centrale dans leur vie, particulièrement si le père est peu ou pas présent. À noter que les termes *parent* et *famille* sont des formes banales, la mère et le père sont évoqués de manière indépendante et non en tant que couple parental. Par ailleurs, l'adjectif *petit* est également davantage présent dans le discours des enfants uniques (*grand* est une forme banale) : quand ils imaginent un germain, ils se représentent préférentiellement un cadet (« *quand on a un petit frère* » G6, 15 ans).

Tableau 18. *Analyse de spécificités des pronoms personnels en fonction du type de fratrie*

Pronom personnel	Type_FS	Type_U
on	17,5299	-17,5299
lui	3,3004	-3,3004
nous	2,8351	-2,8351
il	2,6247	-2,6247
je	-3,8879	3,8879

L'analyse des pronoms personnels donne des indices sur le « *faire fratrie* » : dans le discours des adolescents membres d'une fratrie, nous relevons une présence plus importante des pronoms *on* et *nous*, tandis que les enfants uniques emploient plus fréquemment la première personne du singulier (*je*). Cette présence massive du pluriel chez les adolescents membres d'une fratrie témoigne d'une expérience fraternelle basée sur un groupe de plusieurs personnes, tandis que les expériences des enfants uniques sont plus solitaires et autocentrées. Notons par ailleurs la présence du pronom *il* dans le discours des adolescents avec fratrie, caractérisant le frère. Les enfants uniques tiendraient un discours plus généraliste et moins personnifié, du fait de leur statut, mais aussi de la difficulté pour certains à imaginer plutôt un frère ou plutôt une sœur.

Synthèse du chapitre 7

Une relation fraternelle imaginaire idéalisée

L'expérience d'enfant unique est marquée par un sentiment de solitude et le désir d'avoir un frère ou une sœur. Elle présente néanmoins des bénéfices secondaires, les adolescents identifiant de bons côtés à leur situation. Malgré l'absence de germains, des autrui significatifs sont rapportés par l'ensemble des enfants uniques (le plus souvent un ami, mais la mère occupe aussi une place de choix chez les adolescents rencontrés).

La description de la relation fraternelle imaginaire est idéalisée : la chaleur est mise en avant avec du partage et de l'intimité, mais aussi de l'entraide et des alliances conditionnelles ; l'opposition, sous forme de conflits, de violences et d'antagonisme, est minimisée. En lien avec le sentiment de solitude, le partage est la fonction la plus attendue du germain de la part des enfants uniques.

Une ressemblance qui prend appui sur les liens du sang

Les adolescents enfants uniques imaginent tous un sentiment de ressemblance avec le frère ou la sœur imaginaire, qu'ils expliquent à partir des liens du sang (avec l'idée d'une transmission de la part des parents). En ce sens, ils se distinguent particulièrement des adolescents membres d'une fratrie, qui mettent davantage en avant un sentiment de différence. Certains enfants uniques font référence au HPI pour expliciter la ressemblance, ce qui n'est pas le cas des adolescents membres d'une fratrie.

Des spécificités dans le discours des enfants uniques

L'analyse thématique montre que globalement, les mêmes thèmes sont abordés pour décrire le partage, l'entraide, les conflits et les violences. Mais les alliances sont uniquement abordées en termes de défense et non de coalitions par les enfants uniques, et le soutien n'est pas imaginé. Ils mettent également plus souvent en avant la rivalité que les adolescents membres d'une fratrie.

L'analyse de spécificités montre que les enfants uniques ont une manière spécifique d'évoquer leur expérience : ils utilisent plus de marqueurs d'incertitude et témoignent d'une élaboration et d'une construction de leur pensée, là où les adolescents avec fratrie détaillent la fréquence d'apparition des différentes dimensions. Les alliances, sous forme de protection, semblent spécifiques aux enfants uniques tandis que l'entraide ressort plus dans le discours des adolescents avec fratrie.

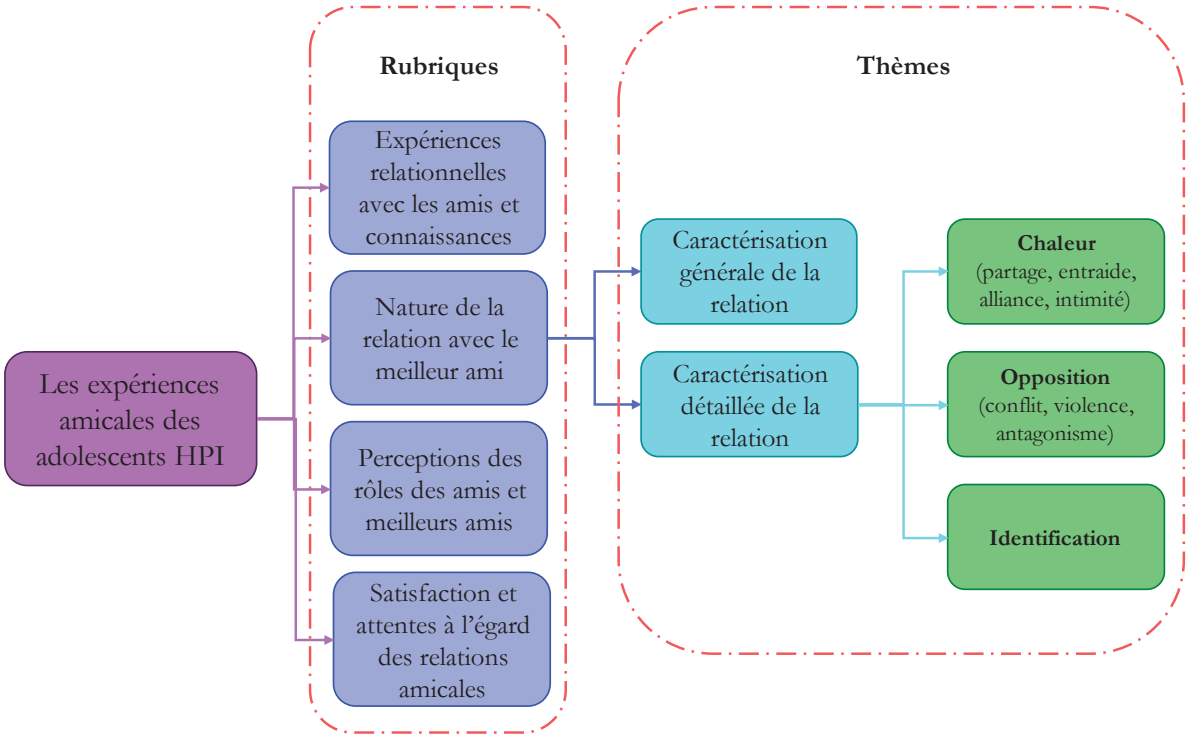
Chapitre 8 : Les expériences amicales des adolescents HPI

Pour répondre à la question « *Quel est le sens accordé aux expériences amicales ?* », nous analysons les perceptions des expériences amicales des 32 adolescents HPI de leur point de vue et de celui de leurs parents à l'aide d'analyses de contenus thématiques[68].

1. Comment les adolescents HPI perçoivent-ils leurs expériences amicales ?

Nous distinguons tout d'abord les expériences globales avec les camarades, amis et meilleurs amis[69]. Nous analysons ensuite les perceptions du rôle de ces pairs, puis la satisfaction et les attentes à l'égard des expériences amicales (*cf.* Figure 5. Arbre thématique sur les perceptions des expériences amicales des adolescents)

Figure 5. *Arbre thématique sur les perceptions des expériences amicales des adolescents*



1.1. Analyse globale des expériences relationnelles avec les camarades et amis

Nous analysons les réponses des 32 adolescents aux questions : « *Est-ce que tu peux me parler de tes amis et de tes camarades ?*[70] *Comment ça se passe avec eux ?* ». Nous avons dégagé trois

[68] Le détail des analyses de contenus thématiques présentées dans le chapitre 8 sont en Annexe 10, p. 331.

[69] Dans la mesure où les adolescents évoquent plus souvent un meilleur ami qu'une meilleure amie, nous parlerons du meilleur ami.

[70] Nous avons d'abord posé une seule question englobant les amis et les camarades, puis relancé l'adolescent s'il n'avait répondu qu'à une seule partie de la question.

thèmes : la description des relations (n = 29), les difficultés rencontrées (n = 18) et les stratégies mises en place (n = 9).

Caractérisation générale des relations (n = 29)	**Avec les camarades** (n = 25)	**Bonne entente** (n = 14) « *Très bien. […] Ben on parle, on s'entend bien.* » (F27, 12 ans) **Distanciée** (n = 12) « *Je m'entends bien avec eux, même si on est pas, genre on reste pas ensemble. Ils sont pas méchants.* » (G5, 12 ans) **Conflictuelle** (n = 6) « *Elles venaient toutes de la même école, donc y'avait une dizaine de filles, et y'avait eu beaucoup de conflits avec ces filles-là.* » (F3, 14 ans) **Différenciées** (n = 6) « *Ça dépend, y'a des gens avec qui je m'entends pas forcément, d'autres avec qui je m'entends, mais ça, franchement ça dépend.* » (F8, 14 ans)
	Avec les amis (n = 24)	**Bonne entente** (n = 18) « *On s'entend bien parce que, on rigole ensemble, on se dit des blagues. […] Je me sens bien entouré, parce que je sais que même s'il m'arrive un blême, ils pourront m'aider.* » (G26, 13 ans) **Distanciée** (n = 10) « *Je trouvais que notre relation elle était un peu débile, que ça avait plus trop d'intérêt parce qu'on se disputait tout le temps. Du coup, je lui ai dit que je voulais faire une pause.* » (F2, 11 ans) **Ambivalente** (n = 8) « *Depuis tout petit on fait tout ensemble, on a tout fait ensemble. Et je suis content de… Même si on s'est déjà disputé, on s'est déjà engueulé, ça s'est toujours, on s'est toujours réconciliés, et c'est reparti comme si de rien n'était.* » (G18, 14 ans) **Conflictuelle** (n = 2) « *Y'avait de la violence physique, morale aussi parce qu'elle nous effrayait vraiment, on avait pas le droit de dire ce qu'on pensait vraiment, il fallait que tout s'accorde avec elle, donc ça a été compliqué aussi avec cette fille.* » (F3, 14 ans)

Concernant la **caractérisation générale des relations avec les camarades et les amis**, les adolescents décrivent majoritairement des relations basées sur une *bonne entente* avec leurs amis et basées sur une bonne entente ou plus distanciées avec leurs camarades, avec différents degrés de proximité en fonction du statut.

Avec les camarades, la *bonne entente* repose sur la sympathie et les discussions. Il n'y a aucune intimité (« *on est pas forcément amis proches entre guillemets* » G1, 13 ans), mais les relations sont cordiales, notamment lors des travaux de groupe en classe (« *quand je fais des projets de groupe avec des gens que je connais pas vraiment, ça se passe très bien* » F16, 12 ans). Les relations peuvent aussi être *distanciées* si l'adolescent ne cherche pas à créer de lien : il n'y a ni chaleur, ni opposition, mais les rapports sont cordiaux. Les adolescents peuvent aussi mettre de la distance s'ils n'apprécient pas la personne. Dans une moindre mesure, des relations conflictuelles ou différenciées sont rapportées. Les relations *conflictuelles* sont majoritairement empreintes de disputes, de désaccords ou de violences physiques. Ils disent ne pas apprécier certains de leurs camarades de classe, leur caractère et leurs comportements (ils peuvent par exemple se sentir jugés). Enfin, quelques adolescents précisent qu'ils ont

des relations *différenciées* : ils s'entendent bien avec certains, moins avec d'autres, voire ont des relations conflictuelles.

Avec les amis, la *bonne entente* est décrite à partir du partage (« *on s'amuse bien, on rigole* » G11, 14 ans), de l'entraide (« *j'ai un groupe d'amis qui m'aident* » G11, 14 ans) et de l'intimité (« *ils me soutiennent beaucoup* » G15, 12 ans) ; ils peuvent se voir en dehors du cadre scolaire (contrairement aux camarades, dont la socialisation est uniquement scolaire). Les critères pour déterminer une bonne entente sont donc bien différenciés en fonction du statut du pair : des échanges cordiaux sont suffisants avec les camarades, alors que du partage, de l'entraide et de l'intimité sont attendus des amis. Avec ces derniers, l'adolescent doit pouvoir « rigoler » et s'amuser, les amis permettent d'aller au-delà de simples échanges dans le cadre scolaire. Dans une moindre mesure, des relations distanciées ou ambivalentes sont rapportées. Pour certains adolescents, les relations avec les amis se sont *distendues* avec le temps, le plus souvent à cause de conflits passés : les adolescents vont moins vers eux, mais ils gardent cependant un statut d'ami. D'autres mentionnent des relations *ambivalentes*. Elles sont alors empreintes de chaleur et d'opposition : ils peuvent partager de bons moments et se sentir proches, mais ils se disputent aussi et peuvent ressentir de la jalousie. Ils ont l'impression que leurs amis ne les aident pas assez, ils peuvent décrire aussi des relations qui fluctuent au cours du temps (avec des périodes qui se passent mieux que d'autres). Ce type de relations ne s'applique pas aux camarades, probablement parce qu'aucune des relations les concernant ne comporte réellement de chaleur. À la marge, deux adolescents seulement entretiennent une relation *conflictuelle* avec un ou plusieurs amis.

Les adolescents témoignent dans leur discours de la diversité des relations qu'ils peuvent entretenir avec leurs camardes et leurs amis et distinguent ces différents statuts : ils parlent « d'amis », de « copains », de « connaissances ». Les amis sont également différenciés en fonction de la durée de l'amitié (« *[Amie1], on s'est rencontrées en 5ème parce qu'elle vient de [ville]. Et [Amie2], je la connais depuis le CP, on a toujours été amies* » F17, 13 ans), certains adolescents précisent si leur groupe d'amis est composé de nombreux amis (« *je commence à avoir un groupe d'amis où on est une dizaine* » G11, 14 ans), s'ils évoluent dans plusieurs cercles (« *j'ai pas mal d'amis, j'ai ceux de [ville], ceux de mon ancien collège et ceux de mon nouveau collège* » G1, 13 ans) ou ont seulement quelques amis (« *j'ai pas beaucoup d'amis, mais les deux seuls vrais amis que j'ai ben c'est des vrais amis* » G23, 11 ans). Leur univers social, qui semble leur convenir, est donc également diversifié de ce point de vue.

Difficultés relationnelles (*n* = 18)	**Avec les camarades** (*n* = 13)	**Difficultés d'intégration** (*n* = 10) « *Je sais pas, en fait ils sont dans leur groupe et moi j'arrive pas à m'y intégrer.* » (G15, 12 ans) **Harcèlement** (*n* = 9) « *Je pense que celle qui m'a harcelée, elle était un peu jalouse de moi parce que j'étais, j'avais plus de connaissances qu'eux et j'étais plus avancée qu'eux, c'est-à-dire que je savais lire, enfin j'avais plus de facilités à comprendre et tout ça.* » (F7, 15 ans) **Sentiment de décalage** (*n* = 5) « *On n'a pas vraiment les mêmes centres d'intérêt. Parce que pour eux, ce qui, enfin c'est les filles, pour eux, ce qui leur intéresse, c'est les garçons, le sport, les cheveux et leur physique. Alors que pour moi c'est plus… Euh bah des choses intéressantes comme je sais pas, le futur, qu'est-ce qui pourrait améliorer le monde, les métiers.* » (F13, 12 ans)
	Avec les amis (*n* = 9)	**Séparation** (*n* = 5) « *J'ai passé ma première année au collège sans eux, parce que j'avais sauté le CM2.* » (G20, 11 ans) **Sentiment de décalage** (*n* = 4) « *En fait là c'est un peu compliqué parce que je me retrouve un peu moins en elle, c'est-à-dire qu'elle va plus être du genre à faire la fête, boire, parler de garçons, parler de choses d'ado, et moi c'est pas du tout cette vision-là. C'est-à-dire que moi je vais parler de choses plus sérieuses, je vais moins faire la fête, je bois pas.* » (F7, 15 ans)

Les **difficultés relationnelles** font partie des expériences amicales pour plus de la moitié des adolescents (*n* = 18), mais elles concernent principalement les camarades. La scission entre difficultés rencontrées avec les camarades et avec les amis est très nette. Avec les camarades, les *difficultés d'intégration* sont les plus citées. Certains adolescents, estiment que ces difficultés sont de leur fait : ils ont du mal à s'insérer dans des groupes ou à se faire des amis. Un adolescent explique qu'il n'aime pas se confier et ne peut, du fait du manque d'intimité, développer de relation amicale. D'autres, à l'inverse, se sentent rejetés et exclus par leurs pairs. Une adolescente explique que ses deux ans d'avance scolaire étaient souvent pointés du doigt par ses camarades, elle s'est donc sentie mise à l'écart et exprime un sentiment « *d'exclusion* ». À un degré de difficultés plus extrême, du *harcèlement* est évoqué par un peu moins d'un tiers des adolescents (moqueries, insultes, bousculades, attouchements). Ces brimades concernent leur apparence physique (petite taille, manque de féminité, oreilles décollées) ou leurs compétences (pas assez sportive, trop de facilités dans le domaine scolaire). Si le harcèlement semble appartenir au passé (il s'est déroulé durant l'enfance), le sentiment de décalage et les difficultés d'intégration sont actuels. Certains rapportent seulement de l'éloignement avec leurs amis (ils ont été *séparés de leurs amis*, à cause d'un saut de classe ou d'un déménagement). La seule difficulté commune aux expériences avec les camarades et les amis est le *sentiment de décalage*, en raison de centres d'intérêt différents ou de divergences dans la façon de penser ou de ressentir les choses.

Stratégies mises en place (*n* = 9)	**Avec les camarades** (*n* = 8)	**Évitement** (*n* = 5) « *J'essaye de les éviter ces gens-là qui veulent faire leur malin, qui veulent tout chercher et tout ça, qui ont une mauvaise influence et tout ça. J'essaye de les éviter.* » (G19, 12 ans) **Dissimulation** (*n* = 5) « *Moi j'ai décidé moi-même de pas me laisser parler, comme ça, elles peuvent pas me rejeter.* » (F13, 12 ans) **Adaptation** (*n* = 4) « *J'ai appris à m'intégrer, en fait, je sais pas comment dire, c'est pas que j'ai changé pour ressembler aux autres… non c'est pas ça… ouais je me suis adaptée aux autres.* » (F7, 15 ans)
	Avec les amis (*n* = 2)	**Évitement** (*n* = 1) « *Mais j'en ai pas énormément non plus, histoire de pas être déçue si par exemple ils font quelque chose que j'aime pas.* » (F17, 13 ans) **Adaptation** (*n* = 1) « *Enfin à chaque fois que je remarquais qu'il y avait un problème, je faisais tout pour changer la donne. Par exemple si à un moment j'étais plus trop avec elle, plus avec une autre, quand je le remarque bah je me mets avec elle enfin c'est vraiment essayer que tout le monde soit content en fait.* » (F22, 13 ans)

Face à ces difficultés ou pour les anticiper, des **stratégies peuvent parfois être mises en place**, une fois encore elles semblent spécifiques à certains types de relations et concernent un nombre limité d'adolescents. Elles concernent un nombre limité d'adolescents puisque cinq adolescents rapportent recourir à plusieurs types de stratégies[71]. Quelques-uns mentionnent des stratégies de *dissimulation* (Cross et al., 2014) vis-à-vis des camarades en ne disant pas ce qu'ils pensent pour éviter les conflits ou l'exclusion ; ils peuvent modifier leur discours dans les conversations avec leurs amis pour s'intégrer, quitte à ne pas parler de sujets qui les intéressent vraiment. Quelques adolescents révèlent des stratégies d'*adaptation*, principalement auprès des camarades, qui peuvent prendre plusieurs formes : chercher à s'adapter pour ne pas paraître différent, se servir d'expériences passées ou des expériences de leurs germains pour adapter leur comportement et anticiper les difficultés. Une adolescente explique comment elle s'adapte aux comportements des autres pour éviter tout conflit, en prenant un rôle de médiateur. Enfin, quelques adolescents évoquent des stratégies d'*évitement* : ils décrivent des situations où ils se mettent en retrait de leurs camarades, ne cherchent pas à créer de relations amicales (par exemple en ne mangeant pas à la cantine le midi). Certains mettent en place ce type de stratégie, car ils sentent un décalage, ils craignent d'être déçus par les autres ou parce qu'ils n'apprécient pas certaines personnes.

1.2. La nature de la relation avec le meilleur ami

Quelle est la nature de la relation entretenue par les adolescents avec leur meilleur ami de manière générale, mais également à travers les dimensions qui la caractérisent (chaleur, opposition et identification) ?

[71] Quatre adolescents emploient une seule stratégie (avec les camarades ou avec les amis), trois adolescents emploient deux stratégies (uniquement avec les camarades) et deux adolescentes emploient trois stratégies (avec les camarades et avec les amis)

Au cours de l'entretien, nous avons demandé aux adolescents leur définition du meilleur ami pour ensuite leur demander s'ils en avaient un. La majorité des adolescents déclare avoir au moins un meilleur ami (n = 28), pour ceux qui en avaient plusieurs, nous leur avons demandé de penser à un en particulier pour répondre à nos questions. Deux adolescents n'ont pas pu faire un choix et nous ont donc parlé de leurs deux meilleurs amis. Deux adolescents ont évoqué leur cousin ou leur cousine. Trois adolescents nous ont parlé de leur ami le plus proche, mais ils ne leur donnent pas le statut de meilleur ami. Une adolescente considère qu'elle n'a pas de « *vraies amies* », elle nous a parlé de camarades de classe avec qui elle passe ses journées au collège. Cette adolescente, que nous nommerons Daniela, ne donnera aucun prénom dans cette partie de l'entretien (elle ne les personnalise pas).

1.2.1. Caractérisation générale de la relation amicale

Les adolescents décrivent presque tous des relations caractérisées par de la chaleur, quelques-unes semblent plus conflictuelles.

Teneur générale de la relation	**Bonne entente** (n = 25) « *On s'entend bien, surtout parce qu'il y a un jeu vidéo auquel on joue tous les deux. Et aussi, des fois on passe des moments à jouer ensemble à ce jeu.* » (G26, 13 ans) **Ambivalente** (n = 7) « *Ça se passe très bien, des fois on se chamaille, mais, mais tout le temps, on se réconcilie après. Souvent, on va chez l'un chez l'autre. On s'entend très bien. Je connais ses secrets, elle connaît les miens.* » (G14, 12 ans)

Une large majorité d'adolescents (n = 25) rapporte des relations avec une *bonne entente*, empreinte de partage, d'entraide et d'intimité. Ils peuvent partager des activités ludiques (faire du sport ensemble en dehors de l'école ou pendant la récréation, se balader, se retrouver sur les jeux vidéo), discuter, « rigoler », se confier et se donner des conseils. Certains précisent qu'ils ne se sont jamais disputés. Certains nous parlent des nombreux points communs qu'ils partagent, d'autres, moins nombreux, nous précisent qu'ils sont différents, mais qu'ils s'entendent tout de même très bien. Un sentiment de différence est exprimé à l'égard de certains amis, mais cette différence peut être recherchée et appréciée. Elle ne concerne qu'un aspect (le caractère ou les centres d'intérêt). Tous les adolescents ne seraient peut-être pas à la recherche, dans leur relation amicale, d'un double auquel s'identifier. Certains adolescents précisent que leur meilleur ami est comme un frère ou une sœur pour eux, la relation peut durer depuis de nombreuses années ou être plus récente dans quelques rares cas.

Pour d'autres adolescents, la relation avec le meilleur ami peut être empreinte de chaleur, mais aussi d'opposition (évocation de conflits ou de violences) ; certains adolescents décrivent de l'éloignement, leur ami reste leur meilleur ami, mais ils se sentent moins proches de lui qu'auparavant. Seule Daniela souligne des différences majeures avec ses amies (« *elles sont gentilles […] Elles sont pas du tout comme moi. Et… Enfin, je, c'est pas vraiment des vraies amies pour moi, mais bon. Parce que… Elles sont vraiment pas comme moi* »), les relations sont donc plus compliquées.

1.2.2. Caractérisation détaillée de la relation avec le meilleur ami

Pour comprendre comment chaque dimension (chaleur, opposition, identification) est à l'œuvre dans la relation avec le meilleur ami, nous avons posé des questions précises aux adolescents.

1.2.2.1. Perceptions de la chaleur

Comment les adolescents caractérisent-ils la chaleur au sein de leur relation avec leur meilleur ami ? La chaleur est appréhendée *via* les sous-dimensions de partage, d'entraide, d'alliance et d'intimité.

Le partage est constitutif des relations amicales ; les adolescents en rapportent la nature et le contexte dans lequel il s'opère.

Partage	Nature (n = 32)	**Discussions** (n = 29) « *Au collège, on discute. Et quand on s'invite, en général soit juste on discute, on parle de tout et de rien.* » (F16, 12 ans) **Activités ludiques** (n = 27) « *On rigole, on… on fait des balades, on fait des tennis, on va dans la forêt, on fait des grosses cabanes. […] Et oui, on va au skate parc et voilà, on s'amuse.* » (G1, 13 ans)
	Contexte (n = 28)	**Hors du cadre scolaire** (n = 18) « *On fait beaucoup plus de sorties extrascolaires. Du genre, on va souvent manger dehors, on va, après on va souvent au parc et comme j'ai une autre amie qui a une assez grande maison, […] on est allés dormir chez elle.* » (G25, 13 ans) **Temps passé ensemble** (n = 11) « *On est tout le temps ensemble. […] On s'invite super souvent. On fait beaucoup de choses ensemble.* » (F16, 12 ans) **Dans le cadre scolaire** (n = 8) « *On se voit quasiment à toutes les récrés, enfin on joue, enfin on joue ensemble. Enfin souvent, en sport quand la professeure nous laisse choisir, bah enfin on se met dans la même équipe.* » (G31, 10 ans)

Le partage se traduit essentiellement par des discussions (n = 29) et des activités ludiques (n = 27). Les *discussions* constituent le plus souvent l'une des principales activités partagées avec le meilleur ami, mais pour quelques adolescents, elles permettent aussi de revenir sur les activités ludiques réalisées ensemble. Beaucoup d'adolescents déclarent discuter de manière générale, parler « *de tout et de rien* », mais quelques-uns précisent le contenu de ces échanges (les intérêts communs pour les jeux vidéo, le sport ; les relations aux autres, notamment avec les frères et sœurs ; leur vie de manière plus générale). Les *activités ludiques* partagées sont diverses : le sport (jouer au foot ou au ping-pong, faire su skate), les jeux (de société, vidéo), les balades. Plusieurs adolescents précisent qu'ils retrouvent leurs amis en ligne sur des jeux vidéo en dehors du collège. Ainsi, même s'ils ne sont pas ensemble « physiquement », ils continuent à partager des activités. La moitié des adolescents précise qu'ils « *rigolent* » beaucoup avec leur meilleur ami, l'humour semble être un élément essentiel de partage pour bâtir et maintenir la relation amicale.

Si la nature du partage est assez homogène, son contexte temporel et spatial apporte quelques éléments distinctifs. Sur les 32 adolescents, 18 sont dans la même classe ou dans la même école que leur meilleur ami, mais 14 ne le voient qu'en dehors du cadre scolaire (il peut s'agir d'un ancien camarade de classe, d'un ami qui a déménagé, etc.). Beaucoup d'adolescents (*n* = 18) précisent qu'ils voient aussi leur meilleur ami *hors du cadre scolaire* : ils peuvent s'inviter mutuellement à leur domicile (pour dormir par exemple), ou bien se retrouver en dehors de leur école (pour pratiquer du sport, se balader, manger ensemble). À l'inverse, quelques adolescents précisent qu'ils voient principalement leur meilleur ami uniquement *dans le cadre scolaire*, soit parce qu'ils sont dans la même classe, soit durant les récréations. Un tiers des adolescents quantifie le *temps passé ensemble* : ils peuvent soit voir leur meilleur ami « *beaucoup* », « *presque tout le temps* » et faire « *tout* » ensemble, soit passer peu de temps avec lui (parce qu'ils ne mangent pas à la cantine, ne se voient pas en dehors du collège, n'habite pas dans la même ville).

Ainsi, contrairement à ce que nous avons observé dans les relations fraternelles, le partage est toujours présent dans la relation avec le meilleur ami : cette sous-dimension apparaît comme véritablement constitutive de la relation amicale.

L'entraide, dont la présence est relevée par 28 adolescents, est dépeinte en fonction de sa nature et des sphères dans lesquelles elle s'exerce. Cette sous-dimension caractérise donc également les relations avec le meilleur ami.

Entraide	Nature (*n* = 27)	**Aide sollicitée** (*n* = 22) « *Quand j'ai besoin de lui, je vais le voir, je vais l'appeler, on va discuter.* » (G18, 14 ans) **Aide apportée** (*n* = 16) « *Et moi aussi, je l'aide, aussi quand elle me pose des questions, etcétéra, je l'aide. Quand elle me demande des conseils.* » (F21, 13 ans) **Absence d'entraide** (*n* = 4) « *Pas trop, parce qu'on habite loin l'un de l'autre un peu donc c'est compliqué.* » (G10, 10 ans)
	Sphère (*n* = 23)	**Scolaire** (*n* = 12) « *L'autre jour par exemple dans le tram elle avait pas compris un exercice de maths, elle m'a demandé de l'aider, je l'ai fait avec elle et elle a compris.* » (F2, 11 ans) **Relationnelle** (*n* = 7) « *Si j'ai un problème avec une connaissance que ça va pas, il va m'expliquer comment est-ce que je peux régler les choses par exemple, ou même avec une fille, si j'ai un problème, il va m'aider.* » (G18, 14 ans) **Émotionnelle** (*n* = 7) « *Pendant ma dépression, je me suis tourné vers eux. Je sortais tous les jours avec eux et ça me faisait du bien. Enfin pas tous les jours, mais à la fin de l'année, je sortais tout le temps.* » (G23, 11 ans) **Vie quotidienne** (*n* = 4) « *Quand on allait faire du vélo en forêt, on se disait comment faire pour descendre des collines plus raides que certaines autres qu'on a faites. Au badminton, on se dit quel est le point faible de l'autre.* » (G28, 13 ans)

Les adolescents sont plus nombreux à *solliciter de l'aide* (*n* = 22) qu'à en *apporter* (*n* = 16) sous différentes formes : donner ou solliciter des conseils, (se faire) expliquer certaines choses, échanger sur des difficultés, parler, écouter l'autre ou encore (se faire) réconforter. La

sphère *scolaire* est le lieu principal où l'entraide s'exerce, ce qui paraît logique puisqu'une grande partie des adolescents passe du temps quotidiennement dans ce cadre avec leur meilleur ami. Ils peuvent s'apporter des explications sur les cours, s'entraider pour faire les devoirs, s'encourager lors des évaluations ou fournir le contenu du cours en cas d'absence. Quelques adolescents citent également la sphère *relationnelle* (entraide pour résoudre un problème avec un camarade ou un membre de la famille) et la sphère *émotionnelle* (quand l'un des deux ne va pas bien, il peut se tourner vers son meilleur ami pour être écouté, rassuré ou réconforté, ou encore pour se « *changer les idées* »). Enfin, quelques rares adolescents mentionnent de l'entraide dans la *vie quotidienne* : il peut s'agir de prodiguer des conseils lors d'une activité sportive, d'aider à retrouver un objet égaré par exemple. Seuls quatre adolescents rapportent l'*absence d'entraide*, principalement de leur fait (ils préfèrent régler seuls leurs problèmes, n'osent pas en parler ou n'ont pas besoin d'aide) ou du fait du contexte (ils ne se voient pas souvent, il y a peu de situations qui s'y prêtent).

Les adolescents dépeignent plus souvent une entraide conditionnelle (dépendante du contexte, du germain, des difficultés rencontrées) avec leurs germains qu'avec leur meilleur ami. Avec ce dernier, elle porte également plus souvent sur des aspects relationnels et émotionnels, certains adolescents pourraient préférer se tourner vers le meilleur ami plutôt que vers leur germain, ce qui est précisé explicitement par plusieurs adolescents.

Des alliances sont rapportées par 27 adolescents sous forme d'union ou de prise de défense.

Alliances	**S'unir face aux autres** (*n* = 19) « *C'est des alliances pour des sujets pas importants. Par exemple dormir une nuit de plus, qu'elle vienne plus souvent, voilà c'est des alliances pour ça.* » (F3, 14 ans) **Être défendu par le meilleur ami** (*n* = 18) « *Ben généralement, quand je me disputais dans la récré, il venait souvent m'aider à me défendre, parce que je suis pas très bagarreur.* » (G28, 13 ans) **Prendre la défense du meilleur ami** (*n* = 17) « *Elle avait un ami qui lui voulait beaucoup de mal, et en fait elle était tellement perturbée que c'est moi qui suis allée prendre sa défense, parce que ça m'énervait parce qu'il lui parlait très très mal.* » (F7, 15 ans) **Absence d'alliances** (*n* = 5) « *Non pas spécialement, parce que oui on a pas de problèmes et je vois pas contre qui on pourrait faire un bloc. Non, non, pas spécialement.* » (G1, 13 ans)

Tout d'abord, les adolescents et leur meilleur ami peuvent *s'unir face aux autres* (*n* = 19), face à des camarades (pour récupérer un objet volé, régler des conflits) ou face aux parents (pour obtenir plus de temps passé ensemble). Les adolescents peuvent également *être défendus* par leur meilleur ami (*n* = 18) ou *prendre sa défense* (*n* = 17), en cas de difficultés rencontrées avec des camarades (moqueries, insultes, conflits, etc.). Ces deux sous-thèmes témoignent de la solidarité qui existe au sein des relations amicales des adolescents. Seuls cinq adolescents rapportent l'*absence* d'alliance, uniquement du fait de contexte (pas de situations rencontrées nécessitant des alliances, donc pas de besoin exprimé).

Si la présence d'alliance est tout aussi présente dans les relations fraternelles que dans les relations amicales, elle semble néanmoins plus diversifiée avec le meilleur ami, les adolescents sont plus nombreux à rapporter différentes formes d'alliance qu'avec les germains.

L'intimité, dont la présence est relevée par 31 adolescents, s'exprime comme dans les relations fraternelles sous la forme de proximité, de soutien et/ou de confidence.

Intimité	**Se sentir soutenu** (*n* = 27) « *Mais oui oui, je me sens soutenue par elle parce que bah je peux lui parler un peu, un peu comme je veux. Je peux être moi-même en fait.* » (F22, 13 ans) **Se sentir proche** (*n* = 27) « *Je me sens proche d'elle parce que on est tout le temps ensemble. On est, enfin oui, je suis proche d'elle, mais je sais pas trop comment expliquer.* » (F2, 11 ans) **Échanger des confidences** (*n* = 18) « *Je connais ses secrets, elle connaît les miens.* » (G14, 12 ans) **Absence d'intimité** (*n* = 1) « *Elles me soutiennent pas. C'est pas des vraies amies.* » (F13, 12 ans)

Seule Daniela rapporte une *absence* totale d'intimité (elle ne se confie pas, ne se sent pas soutenue et pas proche de ses amies, qu'elle ne considère pas comme de « vraies amies »). Les adolescents rapportent massivement un sentiment de soutien et de proximité. Le *soutien* s'exprime par des encouragements, de l'entraide, de la défense ou par le fait d'être présent en cas de besoin, d'accepter l'autre comme il est et de ne pas le juger. Pour détailler le sentiment de *proximité*, les adolescents s'appuient sur la présence de partage, d'intimité et de ressemblance, mais aussi sur une bonne entente. L'*échange de confidences* est présent (ils disent « *tout* » à leur meilleur ami, se confient, racontent leurs secrets), mais dans une moindre mesure puisque seulement les deux tiers des adolescents en témoignent.

L'intimité, plus présente dans les relations amicales que dans les relations fraternelles, est donc constituante de la relation avec le meilleur ami mais également déterminante (puisqu'ici, son absence va avec le fait de ne pas considérer des pairs comme des amis).

1.2.2.2. Perceptions de l'opposition

Comment les adolescents caractérisent-ils l'opposition au sein de leur relation avec leur meilleur ami ? L'opposition est appréhendée *via* les conflits, les violences et l'antagonisme.

Les conflits caractérisent les relations avec le meilleur ami, mais plutôt sous la forme de désaccords.

Conflits	Nature (*n* = 32)	**Désaccords** (*n* = 28) « *Oui, mais souvent après on passe à autre chose, donc ça dure pas longtemps.* » (G28, 13 ans) **Disputes** (*n* = 11) « *Oui, mais on se réconcilie toujours.* » (G25, 13 ans) **Absence de conflits** (*n* = 4) « *Y'a jamais eu de disputes entre nous, jamais, jamais. On a presque toujours été d'accord.* » (F27, 12 ans)
	Sphère (*n* = 18)	**Opinions et préférences** (*n* = 14) « *Par exemple, quand on trouve un truc, quand on fait un truc beau sur Rocket League, bah des fois, moi je trouve ça super beau et lui pas trop. Du coup on est en désaccord. »* (G11, 14 ans) **Vie quotidienne** (*n* = 7) « *On s'est disputés une fois avec [ami1], mais c'était pour un jeu vidéo, je crois, parce qu'il voulait pas me laisser de l'argent et que du coup je lui avais fait la gueule je crois.* » (G23, 11 ans)

Une large majorité des adolescents rapporte des *désaccords* et plus rarement des *disputes*, mais pour préciser qu'ils sont finalement rares, brefs, rapidement résolus et non virulents. Les conflits concernent des *opinions et préférences* divergentes (lors de travaux de groupe en classe, manière de mener ses relations amoureuses, choix d'un personnage préféré dans un dessin animé, de la matière préférée, des personnes appréciées, etc.). Les conflits peuvent aussi prendre place dans la *vie quotidienne*, lors de situations de partage (quand l'un ne veut pas faire une activité par exemple). Ils touchent donc à des aspects qui ne sont pas fondamentaux, et qui, *a priori*, ne pourraient pas aller jusqu'à une séparation amicale. L'*absence* de conflits n'est rapportée que par 4 adolescents, ils caractérisent donc les relations amicales tout autant que les relations fraternelles, même si les disputes sont plus fréquentes avec les germains.

Les violences sont très peu présentes dans la relation avec le meilleur ami puisque seuls huit adolescents en rapportent et plutôt dans un cadre ludique.

Violences	**Absence de violences** (*n* = 24) « *Non on s'est jamais battu, non.* » (G18, 14 ans) **Violences ludiques** (*n* = 6) « Est-ce qu'il arrive qu'il y ait de la violence physique entre vous ? *Non, à part un petit peu pour jouer.* » (G30, 11 ans) **Violences verbales** (*n* = 2) « *Ben non pas des insultes, mais… des fois on se traite, mais comme ça quoi.* » (F24, 12 ans)

La majorité des adolescents (*n* = 24) indique une *absence* de violences au sein de leur relation amicale : ils ne se battent pas ou ne s'insultent pas avec leur meilleur ami. Une adolescente s'appuie sur la peur de la punition dans le cadre scolaire pour justifier cette absence *(« elles me frappent, elles vont se prendre un mot, donc il vaut mieux pas me frapper* » F13, 12 ans), une autre la justifie par le statut (c'est sa meilleure amie, donc une personne importante pour elle) et un adolescent mentionne que ce n'est pas dans son caractère d'être violent. Quand la violence est évoquée, à la marge, elle prend place dans un cadre *ludique*, elle n'aurait donc

pas pour but de blesser l'autre, mais plutôt de « *rigoler* ». De manière très rare, des violences *verbales* peuvent exister, mais elles ne sont pas considérées comme des violences ou bien n'ont pas d'incidence sur la qualité de la relation amicale.

L'absence de violence est constituante des relations amicales et se distingue des relations fraternelles dans lesquelles violences physiques et verbales sont beaucoup plus présentes (seuls 5 adolescents rapportaient l'absence de violences).

L'antagonisme caractérise la moitié des relations amicales (n = 16), principalement sous la forme de compétition, parfois accompagnée de jalousie.

<table>
<tr><td rowspan="3">Antagonisme</td><td colspan="2">Absence d'antagonisme (n = 16)
« Je la jalouse pas vraiment. Elle non plus je pense. […] Non, non, y'a pas de compétition entre nous. » (F17, 13 ans)</td></tr>
<tr><td>Compétition
(n = 16)</td><td>Sphère ludique (n = 10)
« Par exemple sur qui a mangé le plus de bonbons à Halloween, par exemple, c'est un exemple, qui a récupéré le plus de bonbons. » (G32, 9 ans)
Sphère scolaire (n = 7)
« Mais à la limite, peut-être un peu, mais c'est peut-être une genre de compétition un peu fraternelle, en mode : "Ah regardes j'ai des meilleures notes que toi", mais sinon ça s'arrête là. Ça m'obsède pas d'avoir une meilleure moyenne que lui et pareil pour lui tu vois. » (G4, 12 ans)</td></tr>
<tr><td>Jalousie
(n = 4)</td><td>Droits et possessions (n = 3)
« Je suis jaloux, parce que lui, il est avec [amoureuse], ça oui, à part ça non, pas trop. Ah si, parce que lui, il a une maison ultra-grande, qui fait la taille de la moitié de mon immeuble. » (G30, 11 ans)
Qualités et compétences (n = 2)
« Il est un petit peu plus rapide. Et par exemple pour moi, lui, il est peut-être jaloux de moi parce que je trouve vite des idées pour faciliter la vie. » (G32, 9 ans)</td></tr>
</table>

La compétition, à l'œuvre dans la moitié des relations, prend place dans un cadre *ludique* (lors d'un jeu, d'une activité physique comme la course à vélo, la descente en luge) ou *scolaire* (concernant les notes obtenues à une évaluation ou la moyenne du trimestre). Cette compétition, en permettant à l'adolescent de se surpasser, serait un vecteur d'émulation et de réussite.

L'antagonisme se manifeste aussi dans quelques rares cas de jalousie, concernant les *droits et les possessions* (le meilleur ami est jalousé pour sa plus grande maison, sa relation amoureuse ou amicale). Des *qualités et compétences* (capacités intellectuelles, scolaires, physiques) peuvent également être enviées. Un lien entre jalousie et HPI apparaît chez certains adolescents concernant la sphère intellectuelle (avoir de meilleures notes ou trouver plus facilement des solutions).

L'antagonisme est beaucoup moins présent dans les relations amicales que des relations fraternelles, la jalousie et la rivalité étant davantage caractéristiques des relations fraternelles.

1.2.2.3. Perceptions de l'identification

Les adolescents s'identifient-ils à leur meilleur ami ? Le sentiment de ressemblance (*n* = 22) est beaucoup plus présent que le sentiment de différence (*n* = 10). Les adolescents se basent globalement sur les mêmes caractéristiques pour détailler ces deux sentiments.

Sentiment de ressemblance (*n* = 22)	**Général** (*n* = 14) « *Aussi parce que on a grandi ensemble et du coup bah forcément on s'est entre guillemets, ou s'est inspirés de l'un et de l'autre. Et oui donc oui, on se ressemble, on a les mêmes délires et on se comprend quoi.* » (G1, 13 ans) **Goûts** (*n* = 17) « *On fait toutes les deux de la danse, on aime toutes les deux lire, on aime toutes les deux les mêmes musiques. […] On aime toutes les deux les mêmes matières, on veut faire le même métier plus tard d'ailleurs.* » (F16, 12 ans) **Manière de penser et de réagir** (*n* = 10) « *On a les mêmes opinions souvent. […] Bah on a la même façon de penser, on a souvent la même façon de réagir.* » (G5, 12 ans) **Caractère** (*n* = 9) « *On aime bien critiquer, mais bon on critique voilà c'est, on va pas aller voir les gens et leur dire "oui vous êtes moches". Non, mais on aime bien critiquer dans notre coin, on aime bien bavarder.* » (F17, 13 ans) **Familial et amical** (*n* = 3) « *J'allais dire la famille identique, on a presque le même âge, les parents aussi ils ont le même âge.* » (G15, 12 ans) **Nuancé par des points de différence** (*n* = 17) « *Pas sur le physique. […] [Ami] il est plus calme aussi.* » (G10, 10 ans)
Sentiment de différence (*n* = 10)	**Général** (*n* = 6) « *C'est un gars qui est un peu l'inverse de moi.* » (G11, 14 ans) **Caractère** (*n* = 9) « *On a des caractères très différents. Elle est très timide, elle est très timide, elle parle presque pas avec les adultes, moi je suis vraiment beaucoup plus rentre-dedans.* » (F22, 13 ans) **Physique** (*n* = 6) « *Elle est blonde moi je suis brune. Elle a les yeux bleus, moi j'ai les yeux verts. Elle est grande, moi je suis petite. Elle est maigre, moi j'ai du gras quoi.* » (F21, 13 ans) **Goûts** (*n* = 4) « *Y'a des choses que lui, il aime et que moi je n'aime pas.* » (G12, 11 ans) **Manière de penser et de réagir** (*n* = 2) « *Elle a pas du tout les mêmes réactions que moi, si on lui dit quelque chose, on réagira pas du tout de la même façon.* » (F2, 11 ans) **Familial** (*n* = 2) « *Elle, ses parents, ils sont, je dirais ils sont un peu stricts, mais un tout petit peu, moi pas du tout. Non, mes parents sont pas du tout stricts.* » (F21) **Nuancé par des points de ressemblance** (*n* = 6) « *Par exemple, il y a certaines choses que lui, il aime faire et que moi aussi j'aime faire, mais pas toutes. Mais on a au moins un point en commun, ça c'est sûr.* » (G12, 11 ans)

Les adolescents énoncent dans un premier temps un sentiment de ressemblance ou de différence sur le plan *général* : ils évoquent alors des « *points* » ou des « *choses* » en commun pouvant être mis en lien avec un temps conséquent passé ensemble ; ils peuvent au contraire employer les termes « *d'opposé* », « *d'inverse* » pour marquer leur différence. Les *goûts* (alimentation, centres d'intérêt, matières scolaires, sport, etc.) et la manière *de penser et de réagir* (« *mentalité* », opinons et idées, réactions face aux comportements des autres, sujets

humoristiques) sont évoqués surtout lorsqu'il s'agit d'exprimer le sentiment de ressemblance. Certains adolescents insistent sur le *caractère* et détaillent les traits communs ou antagonistes (être têtu, être curieux ou être timide/ne pas être timide, avoir de l'humour/ne pas avoir d'humour). Par ailleurs, pour caractériser la ressemblance avec le meilleur ami, quelques adolescents évoquent des *caractéristiques familiales ou amicales* : ils peuvent partager une histoire relationnelle commune (difficultés rencontrées avec les pairs en primaire, avec le petit frère), avoir une configuration familiale similaire (au niveau des âges notamment) ou divergente (au niveau du statut marital des parents). Pour détailler la différence, quelques adolescents mentionnent l'aspect *physique* : ils ne font pas la même taille, n'ont pas la même couleur de cheveux, la même couleur d'yeux, la même morphologie.

Enfin, de nombreux adolescents *nuancent leur discours* : sur les 22 adolescents qui rapportent un sentiment de ressemblance, 17 évoquent des points de différence (concernant le caractère, l'apparence physique, les goûts, la gestion des émotions, etc.) et sur les dix adolescents qui évoquent un sentiment de différence, six notent des points communs (concernant les goûts, les intérêts, les capacités scolaires, les opinions, etc.).

Ainsi, le sentiment de ressemblance est de deux fois plus fréquent à l'égard du meilleur ami que le sentiment de différence. Par rapport aux germains, la tendance est inversée, mais aussi beaucoup plus marquée.

1.3. Perceptions des rôles des amis et meilleurs amis

Quels sont les rôles attribués aux amis et meilleurs amis par les adolescents ? Deux adolescents ne donneront pas de réponse à l'une des deux questions.

	Thèmes	Adolescents *n* = 32		
		A*	MA*	**T***
Rôles des amis et meilleurs amis	**Comparaison entre l'ami et le meilleur ami** « *C'est de l'amitié mais un peu moins forte qu'un meilleur ami.* » (G9, 11 ans)	9		
	Partager « *Avec qui tu vas passer du temps ensemble, vous allez rire ensemble, vous allez vous parler quand même souvent.* » (F21, 13 ans, à propos des amis)	14	16	**23**
	Être loyal « *Ben elle nous abandonne pas. On peut, ben ça, j'ai déjà dit, on peut compter sur elle.* » (G14, 12 ans, à propos des meilleurs amis)	8	17	**17**
	S'entraider « *C'est quelqu'un qui t'aide à passer des passes, des moments de ta vie difficiles, qui t'aide souvent.* » (F29, 12 ans, à propos des meilleurs amis)	14	7	**16**
	Se confier « *Moi je lui dis tout à ma meilleure amie, elle me dit aussi tout, elle sait tout de moi.* » (F2, 11 ans)	5	14	**16**
	Se soutenir « *De soutenir dans les moments difficiles. Enfin de soutenir son ami dans les moments difficiles.* » (G14, 12 ans, à propos des amis)	4	11	**11**
	Se soucier de l'autre « *Et qui nous veulent du bien, pas du mal, qui veulent pas profiter de nous, enfin, voilà.* » (F3, 14 ans, à propos des amis)	8	5	**9**
	Comme un frère/une sœur « *Moi du moins c'est comme mon frère parce que j'en ai pas. Mais ça peut être comme un deuxième frère* » (G6, 15 ans, à propos du meilleur ami)	3	6	**7**
	Bien s'entendre « *Je trouve plutôt que le rôle d'un ami, c'est qu'on a une bonne relation avec les personnes qui nous entourent. C'est avoir une bonne relation avec lui.* » (G12, 11 ans)	2	5	**7**
	Se ressembler « *C'est vraiment notre deuxième nous, j'ai envie de dire, c'est notre photocopie en quelque sorte. On est, on est pareil. Pour moi un meilleur ami, c'est la même que nous, mais dans une autre personne.* » (G18, 14 ans)	1	3	**4**
	Être soi-même « *Y'a aucune gêne et t'es toi-même.* » (G1, 13 ans, à propos des meilleurs amis)	1	3	**3**

*A=Amis ; MA=Meilleurs Amis ; T=Total

Un tiers des adolescents *distingue le rôle de l'ami et celui du meilleur ami* : le meilleur ami est un copain « *mais en mieux* », c'est la « *meilleure relation qu'on a avec tous nos amis* », la relation est plus « *forte* » ; au contraire la relation avec l'ami est « *moins forte* », il y a moins de proximité (« *un peu comme une meilleure amie mais en moins proche* »). Les autres adolescents n'explicitent pas directement cette différence, néanmoins l'analyse globale montre que les mêmes thèmes sont globalement abordés, avec des spécificités en fonction du statut.

Les rôles principalement mis en avant pour le meilleur ami sont la loyauté, l'échange de confidences et le soutien. La *loyauté*, deux fois plus évoquée pour le meilleur ami, se traduit par le fait « *d'être là* », d'être présent pour l'autre, de ne pas le « *laisser tomber* » et de ne pas l'abandonner, l'adolescent doit pouvoir « *compter sur lui* ». La longévité de la relation est également mentionnée, particulièrement pour le meilleur ami : « *c'est vraiment les amis où tu les connais depuis plus de dix ans* » (G11, 14 ans). Les *confidences* sont énoncées par la moitié des

adolescents concernant le meilleur ami : ils doivent pouvoir se confier, partager des secrets sans qu'ils ne soient répétés, ce qui permettrait de mieux se comprendre et mieux se connaître. Dans le même sens, le *soutien* apparaît central, particulièrement pour le meilleur ami. Confidences et soutien semblent être deux aspects essentiels pour bâtir une relation avec de l'intimité et de la proximité avec le meilleur ami.

Les rôles principalement mis en avant pour l'ami sont l'entraide et le *partage*, cette dernière caractéristique étant commune aux deux types de relation. Amis et meilleurs amis doivent être des compagnons de jeu et permettre de rigoler et de s'amuser, mais ils passent « tout leur temps » avec le meilleur ami : « *c'est vraiment quelqu'un avec qui on va tout partager* » (G18, 14 ans). S'*entraider* est également une fonction importante : amis et meilleurs amis doivent écouter, prodiguer des conseils et encourager. Elle est souvent associée à la loyauté pour le meilleur ami : parce que ce dernier est loyal (il est présent et « fiable »), l'entraide est possible.

Dans une bien moindre mesure, l'ami et le meilleur ami doivent *se soucier de l'autre*, c'est-à-dire lui souhaiter le meilleur, ne pas être méchant (ne pas insulter, frapper) et être gentil. Globalement, les mêmes adolescents abordent ce thème à la fois pour l'ami et le meilleur ami. Nous pouvons nous demander ce qui amène ces adolescents à désirer cette considération de la part de leurs amis, et si cela pourrait avoir un lien avec de mauvaises expériences passées. *Bien s'entendre* est évoqué par quelques adolescents, que ce soit pour l'ami ou pour le meilleur ami : les relations amicales doivent être marquées par « *une bonne relation* », c'est-à-dire avec des accords et pas ou peu de disputes qui ne doivent pas entraver la bonne entente. S'il y en a, il faudrait qu'elles soient sous-formes de « taquineries » et vite résolues. La ressemblance est évoquée par peu d'adolescents pour exposer les rôles des pairs amicaux, et plutôt pour le meilleur ami, concernant les centres d'intérêt. Un adolescent parle d'un « *deuxième nous* », d'une « *photocopie* ». Quelques adolescents abordent l'importance *d'être soi-même* dans la relation, de s'y sentir à l'aise et de ne pas ressentir de gêne. Quelques adolescents associent le rôle de l'ami ou du meilleur ami à un statut fraternel : il peut être *comme un frère ou une sœur,* mais sans lien de sang et n'appartenant pas à la famille. Une adolescente parle d'une « *famille qu'on choisit* ». Ce statut fraternel est associé par quelques adolescents au soutien, à l'entraide, au fait de pouvoir être soi-même. Un adolescent enfant unique précise que son meilleur ami est comme un frère puisqu'il n'en a pas.

1.4. Satisfaction et attentes à l'égard des expériences amicales

Les adolescents sont-ils satisfaits de leurs relations amicales ? Ont-ils des attentes à l'égard de leurs camarades, amis et meilleur ami ? Pour chaque type de relation, nous avons dégagé trois thèmes témoignant d'une satisfaction nette ou plus nuancée, ou d'une insatisfaction. Dans la mesure où les adolescents ont plusieurs camarades et plusieurs amis, ils peuvent se déclarer satisfaits de certaines relations et insatisfaits d'autres (le total ne correspond donc pas à 32 dans chaque type de relation).

(In)satisfaction des relations avec les camarades	**Satisfaction** (*n* = 24) « *Avec mes camarades, je me dis que bon, j'ai pas besoin de trop créer d'affinités parce que dans quelques années on se souviendra même plus des prénoms que l'autre avait. Bon, j'ai des petites affinités, mais pas plus. Et je suis quand même satisfait de ça.* » (G18, 14 ans) **Insatisfaction** (*n* = 8) « *Quand je suis tout seul ils me laissent tout seul, ils vont pas me voir. Ouais ils me laissent un peu en fait. C'est que quand je viens vers eux que là ils discutent, enfin qu'ils jouent avec moi, et encore, ça dépend.* » (G15, 12 ans) **Une satisfaction nuancée** (*n* = 5) « *J'aurais bien aimé avoir, enfin, j'aurais bien aimé être dans une classe que j'ai, que j'apprécierais un petit peu plus les personnes parce que, de me faire de nouveaux amis, enfin d'autres amis.* » (G31, 10 ans)
(In)satisfaction des relations avec les amis	**Satisfaction** (*n* = 28) « *Avec [ami], avec mes autres amis, je suis très satisfait, je suis content de les avoir.* » (G18, 14 ans) **Insatisfaction** (*n* = 6) « *Et en fait ensemble, elles aiment toutes les animés, les mangas, et du coup c'est pénible parce qu'elles parlent que de ça. Donc nous, ça nous énerve du coup au lieu d'être toutes ensemble et de discuter par groupe, ben du coup on a séparé les groupes.* » (F16, 12 ans) **Une satisfaction nuancée** (*n* = 4) « *C'est un petit peu compliqué parce que, euh… moi j'ai été beaucoup malade, du coup j'ai été moins en cours, je suis sortie moins et du coup on s'est beaucoup moins vues. »* (F8, 14 ans)
(In)satisfaction de la relation avec le meilleur ami	**Satisfaction** (*n* = 24) « *La relation que j'entretiens avec lui c'est fraternel en fait je dirais. Vraiment pour moi je lui dis tout, donc c'est une personne de confiance.* » (G11, 14 ans) **Une satisfaction nuancée** (*n* = 6) « *Et puis après, après tout ce qui est confinement, y'a eu de l'éloignement. Et du coup c'est à partir de septembre, on a eu un moment difficile, là y'a eu un gros éloignement.* » (G6, 15 ans) **Insatisfaction** (*n* = 2) *« Il est pas régulier, des fois il peut énerver les gens et des fois il peut être hyper sympa. C'est ça qui est un peu énervant, mais sinon c'est pas, c'est pas la fin du monde si jamais il reste comme ça.* » (G19, 12 ans)

Dans leur grande majorité, les adolescents déclarent être *satisfaits* à l'égard des relations qu'ils entretiennent avec leurs amis (*n* = 28), meilleurs amis (*n* = 24) et camarades (*n* = 24). Soulignons que la satisfaction, selon le statut du pair, n'est pas vécue ni rapportée de la même manière : ils se disent « *contents* » et « *heureux* » de la relation chaleureuse qu'ils entretiennent avec leurs amis et meilleurs amis. Un adolescent compare même sa relation avec son meilleur ami à un lien fraternel pour marquer la proximité qui les lie. Cependant, la satisfaction de la relation à l'égard des camarades est peu développée, certains précisent seulement qu'ils ne rencontrent pas de problèmes ou que les relations sont meilleures que par le passé. D'autres adolescents font état de relations superficielles avec leurs camarades de classe (qu'ils ne cherchent pas à développer, à qui ils ne parlent pas vraiment) ce qui semble leur convenir. Ils entretiendraient finalement des relations cordiales qui sont en ce sens satisfaisantes.

À l'inverse, une *insatisfaction* peut être exprimée vis-à-vis des camarades (*n* = 8) ou des amis (*n* = 6), et dans quelques rares cas à propos des meilleurs amis (*n* = 2). La principale raison évoquée serait à mettre au compte des pairs concernant leur caractère ou leur

comportement (trop perturbateur, trop dans le jugement, trop têtu, comportements violents et insultants, etc.), ce qui a amené certains adolescents à s'éloigner de ces amis. D'autres adolescents évoquent leurs difficultés à s'intégrer, ils peuvent par exemple regretter que leurs camarades ne viennent pas davantage vers eux. Certains adolescents évoquent à nouveau les différences (principalement sur la manière de penser), une adolescente exprime à ce propos que la seule solution est d'attendre que ses camarades gagnent en maturité. Le HPI n'est pas abordé explicitement, mais un décalage dans les sphères intellectuelle et émotionnelle pourrait être à l'origine de ces insatisfactions. L'insatisfaction vis-à-vis du meilleur ami semble quant à elle situationnelle. Un adolescent a parfois du mal à supporter le caractère de son meilleur ami, mais semble tout de même l'accepter tel qu'il est. Nous pouvons supposer, à la lecture de l'ensemble de l'entretien, que cet adolescent se contente de cette relation « faute de mieux ». Il n'exprimera jamais clairement durant l'entretien de réelles difficultés, mais le croisement avec l'entretien conduit avec sa mère nous permet de comprendre que ses relations sociales ne le satisfont pas toujours et qu'il a du mal à en parler.

Enfin, certains adolescents expriment une *satisfaction nuancée* à l'égard de leurs meilleurs amis (n = 6), de leurs camarades (n = 5) et de leurs amis (n = 4). La seule raison évoquée qui concerne les amis et meilleurs amis est l'éloignement : ils ont été séparés (ils ont déménagé, ne sont plus dans la même classe, dans la même école ou ont été absents pour cause de longue maladie). Ils expriment le souhait de passer plus de temps avec ces amis, révélant ainsi plus des regrets que de réelles difficultés relationnelles. Malgré l'éloignement, le meilleur ami reste une personne importante et garde son statut. Concernant les camarades, le désir de développer de meilleures relations domine : ils aimeraient apprendre à mieux les connaître ou arriver en s'en faire des amis et à conserver ces relations dans le temps.

Attentes	**Aucune attente** (n = 15) « *Ben en vrai… j'ai pas trop d'attentes.* » (G4, 12 ans) **Une relation chaleureuse** (n = 12) « *Qu'ils me soutiennent dans les moments durs et que je les soutienne dans leurs moments durs.* » (G25, 13 ans) **Concernant la manière d'être des amis** (n = 5) « *Des fois, j'aimerais qu'ils pensent comme je penses. C'est pas dénigrant, mais des fois j'aimerais qu'ils pensent à des choses évidentes.* » (G18, 14 ans) **Attentes sans argument explicité** (n = 1) « *Bah… oui des fois, mais je saurais pas préciser lesquelles.* » (G32, 9 ans)

Exprimer une satisfaction de manière globale n'empêche pas certains adolescents d'avoir des attentes à l'égard de leurs camarades, amis et meilleurs amis. Toutefois, la moitié d'entre eux n'en exprime *aucune*. Les adolescents qui énoncent des attentes espèrent surtout avoir des relations *plus chaleureuses* : ils attendent de leurs amis qu'ils les aident, les soutiennent, qu'ils soient présents en cas de difficultés, qu'ils prennent leur défense, mais aussi qu'ils soient gentils, honnêtes et qu'ils ne les jugent pas. Quelques adolescents ont des attentes concernant la *manière d'être de leurs amis* : certains aimeraient avoir une manière de penser plus proche d'eux, un adolescent évoque le fait d'être soi-même, une autre évoque les

fréquentations de son amie (qu'elle juge parfois mauvaises). Ces attentes sont en lien avec l'insatisfaction exprimée plus tôt à l'égard du caractère et des comportements. Un seul adolescent dit avoir des attentes, mais n'arrive pas à les formuler.

Nous avons analysé le point de vue des adolescents HPI quant à leurs expériences amicales, nous clôturons ce chapitre en nous centrant sur le point de vue des parents.

2. Comment les parents perçoivent-ils les expériences amicales de leur adolescent ?

Nous avons réalisé une analyse de contenu thématique sur les réponses des parents à la question : « *Quelles relations votre enfant entretient-il avec ses camarades, ses amis ?* ». Nous avons dégagé les trois mêmes thèmes que dans le discours des adolescents : la description des relations amicales (*n* = 39), les difficultés rencontrées (*n* = 39) et les stratégies mises en place (*n* = 32).

Description des relations amicales (*n* = 39)	**Bonne entente** (*n* = 34) « *Il a de bons camarades qu'il a gardé de l'école primaire, avec qui il s'entend très bien.* » (M20) **Des relations compliquées** (*n* = 11) « *Il peut y avoir des fâcheries. C'était plutôt en primaire que c'était un petit peu problématique parce qu'elle se fâchait souvent avec ses amis.* » (M17) **Amélioration des relations** (*n* = 11) « *Donc depuis le collège ça va un petit peu mieux parce que le groupe s'est élargi.* » (M9)

Comme les adolescents, les parents sont une majorité (*n* = 39) à donner des éléments relatifs à la **description des relations amicales**, pour en qualifier la teneur (soit par de la bonne entente, soit par des relations compliquées) et pour caractériser l'évolution de ces relations depuis l'enfance. Une large prédominance de relations basées sur une *bonne entente* entre l'adolescent et ses amis est rapportée par les parents : les adolescents ont des amis, copains, camarades, avec qui ils échangent, partagent des activités en dehors de l'école, s'entraident, se retrouvent le soir sur des jeux en ligne. Les parents précisent également la composition du réseau amical de leur enfant : certains ont plusieurs amis (une « *bande* », un groupe composé de six ou sept personnes) alors que d'autres sont moins entourés (« *deux bons copains* », « *surtout une bonne copine* »). Certains adolescents ont conservé des amitiés de leur ancienne école (voire de la crèche). Trois parents évoquent la distinction qui est faite par l'adolescent entre les camarades qui partagent son quotidien dans le cadre scolaire et les amis qu'il peut retrouver à l'extérieur et dont il est plus proche. Quelques parents précisent également que leur enfant a des facilités à se faire des amis : ils le décrivent comme sociable, comme s'entendant « *avec tout le monde* » (l'adolescent s'est fait très rapidement des amis en arrivant au collège ou en début d'année scolaire). Dans une bien moindre mesure, un quart des parents évoque des relations *compliquées* : de leur point de vue, les relations amicales de leur enfant ne se passent pas toujours bien, il y a des « *histoires* », des « *fâcheries* », des disputes avec parfois de la violence verbale. L'évolution de ces relations, comme dans le cadre des relations fraternelles, est uniquement relevée en termes d'*amélioration* : depuis l'entrée au

collège ou à la suite d'un changement d'école, l'adolescent arrive mieux à s'intégrer et son cercle amical s'est agrandi.

Difficultés rencontrées (*n* = 39)	**Difficultés d'intégration** (*n* = 21) « *Parce qu'il trouvait pas sa place, il avait pas, enfin il avait beaucoup de difficultés à s'intégrer, mais il m'en parlait pas spécialement.* » (M5) **Sentiment de décalage** (*n* = 21) « *Il comprenait pas que les enfants de son âge soient si superficiels et s'intéressent pas à ce qu'il s'intéresse lui. Il comprenait pas qu'il puisse pas discuter de choses de fond avec eux.* » (M30) **Harcèlement** (*n* = 15) « *Elle était harcelée par un groupe d'enfants, mais nous, on l'a su très tard, quatre cinq enfants qui étaient plus jeunes qu'elle.* » (M22) **Séparation avec les amis** (*n* = 7) « *Il avait un an d'avance en fait, y'a un décalage d'une année vu qu'il a sauté une classe, en fait il s'est retrouvé sans eux pendant toute l'année de 6e.* » (P20)

Même si pour une très grande majorité de parents, la bonne entente caractérise les relations amicales de leur enfant, ils sont tout aussi nombreux à mentionner des **difficultés,** identiques à celles évoquées par les adolescents. Les difficultés les plus fréquemment évoquées sont les difficultés d'intégration, le sentiment de décalage et le harcèlement ; la *séparation avec les amis* est également rapportée en lien avec le saut de classe, mais dans une moindre mesure. Selon plus de la moitié des parents, les adolescents peuvent rencontrer des difficultés à se faire des amis et à *s'intégrer*. Les causes sont multiples. Se faire des amis pourrait être complexe pour certains adolescents : ils ne trouveraient pas de personnes avec qui développer des affinités (à cause de l'âge ou d'intérêts divergents), d'autres n'arriveraient pas à créer des relations « *stables* ». Ils peuvent aussi faire face à du rejet de la part de leurs amis et camarades (ne pas être invité à des sorties, être exclu du fait de la différence d'âge) et se retrouveraient isolés (même de façon sporadique), du fait d'un saut de classe, parce que venant d'un autre établissement ou à cause d'une posture d'élève différente. Trouver sa place dans le groupe peut aussi être source de difficultés pour certains adolescents s'ils ne parviennent pas à se positionner face à leurs pairs, quelques parents pensent que leur enfant a manqué de certains codes sociaux. Un *sentiment de décalage* est rapporté par un peu plus d'un tiers des parents : certains le nomment comme tel (« *un petit décalage social* », « *elle voit le décalage* »), d'autres décrivent des situations qui en témoignent. Ce décalage prend son origine dans la sphère émotionnelle (ils n'ont pas la même maturité), les centres d'intérêt, mais aussi les attentes à l'égard des amis et plus largement la conception de l'amitié : l'adolescent souhaiterait entretenir une relation exclusive, fusionnelle, ce qui n'est pas le cas de son ami, ce qui peut générer des difficultés. Certains ne comprennent pas les attentes de leurs amis, entraînant des incompréhensions. Comme les adolescents, les parents rapportent du *harcèlement* dès l'école maternelle, mais principalement à l'école primaire et au collège sous la forme de violences physiques, verbales et psychologiques. Il pourrait s'expliquer par les notes scolaires (qu'elles soient bonnes ou moins bonnes) ou certains traits de caractère de l'adolescent (trop empathique, il se laisserait « malmener »). L'hypersensibilité amplifierait le vécu de ces moqueries ou de ces conflits Certains parents

précisent que ce problème a été résolu très rapidement, car l'adolescent en a rapidement parlé, d'autres ont eu du mal à l'identifier, le harcèlement a donc pu durer plus longtemps.

Stratégies mises en place (*n* = 32)	… Par les adolescents	**Se rapprocher de certaines personnes** (*n* = 16) « *Il a toujours été plus mature, plus attiré par des enfants qui ont un, deux ou trois ans de plus.* » (P1&2) **Adaptation** (*n* = 11) « *Après avec ses autres camarades, il suit pour ne, même s'il sait que certains ne font pas bien, il suit pour ne pas être mis de côté. Donc il est plutôt passif, je pense qu'il se montre pas sous le visage de [adolescent], il essaie de se fondre dans le groupe pour plaire, enfin pour pas être mis de côté.* » (M26) **Évitement** (*n* = 9) « *Elle aime bien rentrer aussi, faire la pause à midi certains jours, comme elle faisait l'an dernier donc on essaie de préserver ça, pour pas se retrouver dans la même situation que l'an dernier. C'était le temps méridien qui posait question.* » (P24)
	… Par les parents (*n* = 13) « *Alors je lui ai expliqué le principe des petites filles papillon, qui vont butiner plusieurs fleurs et qui trouvent ça très sympathique, qu'elle n'était pas une petite fille papillon et qu'elle recherchait une amitié exclusive qu'elle n'aurait pas.* » (M13)	

Face aux difficultés réelles ou potentielles pouvant impacter les relations amicales, les parents identifient des **stratégies mises en place** par eux ou par leur adolescent. Ainsi, les adolescents *peuvent se rapprocher de certaines personnes* ayant la même maturité, la même mentalité ou le même niveau scolaire. Ils peuvent préférer la compagnie de pairs également HPI ou de pairs plus âgés. Les adolescents peuvent également mettre en place des stratégies *d'adaptation* en fonction de l'âge et du niveau de maturité de la personne. Certains parents décrivent la façade sociale que s'est composée leur enfant pour se fondre dans le groupe et ne pas être exclu. Quelques parents décrivent les stratégies mises en place à la suite du harcèlement subi : une adolescente a voulu faire de l'athlétisme pour « *s'entraîner à courir* » (et fuir ses persécuteurs), un adolescent « *achète* » ses amis (en leur payant « *un coup* » au café à côté du collège). Ils évoquent comme les adolescents les stratégies *d'évitement* que ces derniers mettent en place : ils ne veulent pas de téléphone portable, ne veulent pas aller aux anniversaires auxquels ils sont invités, ne veulent pas voir leurs amis durant les grandes vacances, ne veulent pas manger à la cantine. Nous pouvons supposer que ces stratégies d'anticipation sont mises en place pour éviter l'exclusion, le sentiment de décalage ou les situations de harcèlement. Ils suppriment l'éventualité du problème avant que celui-ci n'apparaisse, mais parfois aussi à la suite des difficultés rencontrées antérieurement.

Enfin, un tiers des parents expose *les stratégies qu'ils mettent eux-mêmes en place.* Ils expliquent à leur enfant les comportements de leurs pairs lorsqu'ils ne les comprennent pas, leur donnent des codes sociaux, leur proposent des activités dans certains cadres pour leur permettre de rencontrer des enfants d'autres milieux. Ces stratégies témoignent de leur implication dans les relations de leur enfant et montrent l'envie qu'ils ont d'apporter des solutions aux problèmes et aux difficultés qu'il rencontre.

Ainsi, le discours des parents, comme celui de leurs enfants, laisse supposer que les adolescents HPI entretiendraient des relations amicales satisfaisantes, mais qu'ils rencontreraient des difficultés avec certaines camarades : il semblerait qu'une fois la relation amicale formée, celle-ci se déroulerait de manière satisfaisante. Le fait que ces difficultés ressortent à ce point dans leurs discours pourrait témoigner de leurs inquiétudes en tant que parent.

Synthèse du Chapitre 8

Une bonne entente avec les camarades et les amis malgré des difficultés

Les adolescents décrivent majoritairement des relations basées sur une bonne entente (ou plus distanciées avec les camarades), mais avec des degrés de proximité différents en fonction du statut du pair, en lien avec les attentes qu'ils ont de chaque type de relation : avec les camarades, les relations sont cordiales tandis qu'il y a du partage, de l'entraide et de l'intimité avec les amis. Ils rapportent certaines difficultés propres à chaque type de relation (difficultés d'intégration et harcèlement avec les camarades, sentiment de décalage avec les camarades et amis et séparation avec ces derniers). Ces difficultés relationnelles pourraient amener la mise en place de stratégies (notamment de la dissimulation, de l'évitement et de l'adaptation). Il semblerait ainsi qu'une fois le cercle amical constitué, les expériences sont positives tandis que des difficultés peuvent persister avec les camarades. Les relations avec les amis et camarades sont majoritairement décrites comme satisfaisantes.

Les parents ont des perceptions proches de celles de leurs enfants, tout en insistant davantage sur les difficultés qui émaillent les relations amicales.

Des relations avec le meilleur ami globalement chaleureuses, avec un sentiment de ressemblance

La chaleur est présente dans la majorité des relations avec le meilleur ami. Le partage (avec une certaine hétérogénéité en fonction du contexte et du temps passé ensemble) et l'intimité semblent constitutifs de cette relation (plus que dans les relations fraternelles). L'entraide porte plus souvent sur des aspects émotionnels et relationnels tandis que les alliances sont plus diversifiées. L'opposition est également présente dans une moindre mesure avec le meilleur ami par rapport aux germains : les conflits prennent principalement la forme de désaccords, ils sont brefs et peu virulents ; les violences sont rares et plutôt ludiques ; la compétition est la principale forme d'antagonisme évoquée (la jalousie et la rivalité sont plus caractéristiques des relations fraternelles). Deux fois plus présent que le sentiment de différence, le sentiment de ressemblance caractérise la relation avec le meilleur ami. Il ne semble pas être une condition pour entretenir une relation satisfaisante puisque plusieurs adolescents notent des points de différence qui n'entachent pas la qualité de la relation. Les rôles principalement mis en avant pour le meilleur ami sont la loyauté, l'échange de confidences et le soutien ; l'entraide est plus spécifique aux amis ; le partage est un rôle commun aux amis et meilleurs amis, même si les adolescents notent passer plus de temps avec ce dernier. La relation avec le meilleur ami demeure la plus satisfaisante de toutes les relations avec les pairs amicaux, l'insatisfaction se rapporte à l'éloignement et au désir de se voir plus souvent.

Chapitre 9 : Spécificités des expériences fraternelles et amicales et rôle du rapport au HPI

Ce chapitre vise à répondre à l'axe de questionnement suivant : *Quelles sont les spécificités respectives des expériences fraternelles et des expériences amicales des adolescents HPI ?* Nous répondons également à notre question de recherche : *Quel rôle joue le rapport au HPI sur le sens accordé aux expériences fraternelles et amicales des adolescents HPI ?*[72].

1. Quelles sont les spécificités respectives des expériences fraternelles et des expériences amicales ?

Pour dégager les spécificités des expériences fraternelles et des expériences amicales, nous avons réalisé des analyses de spécificités (avec le logiciel IRaMuTeQ), qui permettent de repérer le vocabulaire propre à chaque modalité d'une variable. Nous souhaitons ici comparer le vocabulaire employé concernant les expériences fraternelles (Exp_Fra) et celui concernant les expériences amicales (Exp_Ami). Nous avons conservé les mots dont la fréquence (d'apparition ou d'absence) est supérieure à deux (Pincemin, 2022), puis les avons classés selon différentes catégories : les autrui significatifs et leurs caractéristiques (cf. Tableau 19), les dimensions à l'œuvre (cf. Tableau 20), les indices spatiaux (cf. Tableau 21), les indices temporels (cf. Tableau 22) et les pronoms personnels (cf. Tableau 23).

[72] Le détail des analyses de contenus thématiques et lexicométriques présentées dans le chapitre 9 sont en Annexe 11, p. 335.

Tableau 19. *Analyse de spécificités des autrui significatifs et de leurs caractéristiques en fonction du type d'expérience*

Forme	Exp_Fra	Exp_Ami
frère	68,6587	-68,6587
sœur	53,7336	-53,7336
petit	27,5676	-27,5676
grand	24,916	-24,916
mère	11,6936	-11,6936
père	7,6387	-7,6387
parent	6,3333	-6,3333
grandir	4,1389	-4,1389
an	3,1461	-3,1461
écart	2,4172	-2,4172
enfant	2,1626	-2,1626

Forme	Exp_Ami	Exp_Fra
ami	61,8267	-61,8267
ami_	43,2031	-43,2031
meilleur_ami	31,7244	-31,7244
groupe	13,4943	-13,4943
meilleur	11,1156	-11,1156
connaître	11,0182	-11,0182
personne	7,9488	-7,9488
gens	7,501	-7,501
camarade	6,8595	-6,8595
fille	6,1728	-6,1728
copain	6,1728	-6,1728
autres	5,3872	-5,3872
professeur	4,6743	-4,6743
appeler	4,2127	-4,2127
monde	3,3879	-3,3879
camarade_	3,3187	-3,3187
HPI	3,0974	-3,0974
gentil	3,056	-3,056
garçon	2,8897	-2,8897
timide	2,6549	-2,6549
ancien	2,4743	-2,4743
connaissance	2,4331	-2,4331
nouveau	2,2538	-2,2538

Des autrui significatifs sont présents dans chaque sphère d'expérience. Du côté des expériences fraternelles, le *frère* et la *sœur* sont, en toute logique, massivement nommés. C'est aussi le cas des parents (*parent*, *mère*, *père*), mais dans une moindre mesure. La mère est plus représentée que le père, probablement du fait d'une présence plus importante de familles monoparentales avec une mère ou de son investissement dans l'éducation de son enfant HPI. L'importance de l'écart d'âge (*écart*, *an*) et du rang de naissance (*grand*, *petit*) ressort pour caractériser les expériences fraternelles.

Les expériences amicales sont marquées par la présence des *amis* et des meilleurs amis, nommés (*ami_*, *meilleur_ami*[73], *appeler* : « *une fille qui s'appelle ami_* » G23, 11 ans) et donc personnifiés, et dans une moindre mesure par les *camarades*, *copains* et *connaissances*. Nous retrouvons une distinction claire entre les différents statuts de ces pairs, mais également en fonction du genre (*fille*, *garçon*) et de la durée de l'amitié (*connaître*, *ancien*, *nouveau* : « *je les ai connus à la maternelle. […] Après j'ai pas mal d'amis, j'ai ceux de [ville], ceux de mon ancien collège et ceux de mon nouveau collège* » G1, 13 ans). Les adolescents évoquent également leurs *professeurs*, indiquant l'importance du milieu scolaire dans ces expériences (« *elle peut être arrogante avec les*

[73] Nous avons remplacé dans le corpus le prénom des amis par « ami_ », des meilleurs amis par « meilleur_ami » et des camarades par « camarade_ ».

professeurs » F3, 14 ans). Nous repérons aussi la présence d'autrui indifférenciés (*personne, gens, autres, monde*), qui pourraient témoigner d'un univers amical composé de nombreuses personnes, mais ne revêtant pas la même importance puisqu'elles ne sont pas personnifiées. Enfin, certaines caractéristiques sont plus spécifiques des autrui issus des expériences amicales : le HPI, la gentillesse et la timidité. Le *HPI* pourrait être une étiquette qui revêt plus d'importance dans la sphère amicale. La gentillesse (*gentil*) et la timidité (*timide*) pourraient être des attributs valorisés et recherchés chez les amis (« *elle peut être très gentille* » F3, 14 ans), mais aussi servir de point de comparaison dans les relations interpersonnelles (« *elle est moins timide que moi par exemple devant la classe* » F27, 12 ans).

Tableau 20. *Analyse de spécificités des dimensions des relations en fonction du type d'expérience*

Forme	Exp_Fra	Exp_Ami
aider	5,3447	-5,3447
société	5,1861	-5,1861
jouer	4,521	-4,521
aide	4,2305	-4,2305
ressembler	4,1237	-4,1237
violence	4,0085	-4,0085
jouet	3,9892	-3,9892
engueuler	3,6809	-3,6809
carte	3,5067	-3,5067
dispute	3,1384	-3,1384
montrer	2,9044	-2,9044
télé	2,8906	-2,8906
colère	2,8906	-2,8906
protéger	2,2501	-2,2501
chamailler	2,235	-2,235
énerver	2,1961	-2,1961
taper	2,1159	-2,1159
jeu	2,0876	-2,0876

Forme	Exp_Ami	Exp_Fra
parler	7,7076	-7,7076
inviter	3,7612	-3,7612
confiance	2,6549	-2,6549
message	2,4743	-2,4743
adapter	2,4336	-2,4336
rire	2,2786	-2,2786
confier	2,2786	-2,2786
super	2,2776	-2,2776

Le partage caractérise à la fois les expériences amicales et fraternelles, mais sous des formes différentes : les discussions (*parler*, *message*) et l'humour (*rire*), parfois hors du cadre scolaire (*inviter*), relèvent plutôt des expériences amicales, les activités ludiques (*jeu, carte, jouet, jouer, société*) et de loisirs plus passifs (*télé*) concernent davantage les expériences fraternelles. L'intimité est plus caractéristique des expériences amicales, elle constitue une attente forte à l'égard des amis par le biais du soutien et des confidences. L'adolescent doit pouvoir faire confiance à son ami (« *je lui dis tout donc c'est une personne de confiance* » G11, 14 ans) et compter sur lui (« *c'est une personne sur qui on peut compter, que on peut lui dire plein de choses* » G14, 12 ans) quand il se confie. Les adolescents pourraient mettre en œuvre plus souvent des stratégies d'adaptation dans la sphère amicale (*adapter* : « *je me suis adaptée aux autres* » F7, 15 ans). *Adapter* est à mettre en lien avec le *HPI* : cette caractéristique aurait plus d'importance dans la sphère amicale et influencerait les comportements de l'adolescent. Cependant, ces expériences sont jugées satisfaisantes, comme en témoigne la présence du terme *super* : « *j'ai vraiment une super amitié* » (G25, 13 ans), « *on s'entend super bien* » (F8, 14 ans). Si les expériences

amicales sont marquées par des dimensions positives, nous retrouvons de l'ambivalence dans les expériences fraternelles, puisque le partage, l'entraide (*aide, aider*) et les alliances (*protection*) côtoient des *violences*, plutôt physiques (*taper*), et des conflits (*énerver, chamailler*, *colère, dispute, engueuler*). Le fait de *montrer* l'exemple (« *si tu es le grand frère ou la grande sœur, tu dois […] montrer l'exemple* » F21, 13 ans) est par ailleurs un rôle attendu spécifique aux germains. Enfin, l'exploration de la ressemblance (*ressembler*) caractérise les expériences fraternelles et non la ressemblance en tant que trait objectif puisqu'elle est parfois affirmée (« *on se ressemble de plus en plus* » F13, 12 ans), parfois rejetée (« *on se ressemble pas du tout* » F8, 14 ans) tandis que *pareil* et *commun* sont des formes banales (de même que *différent* et *différence*). Le sentiment de ressemblance ne serait pas spécifique aux expériences fraternelles, mais le thème de la ressemblance pourrait être une préoccupation plus importante auprès des germains que des amis.

L'analyse des formes banales montre que les alliances (*défendre, défense*) et l'antagonisme (*rivalité, compétition, jaloux, jalousie*) ne semblent pas être des dimensions spécifiques d'une expérience en particulier. La forme banale *compliqué* témoigne de difficultés présentes dans toutes les sphères d'expériences, elles pourraient néanmoins différer sur leur nature. Avec les frères et sœurs, elles pourraient concerner le caractère et les comportements (« *il est compliqué à cerner, il est… après je l'aime bien, je l'aime beaucoup […] c'est un peu compliqué, mais, voilà on essaie de jouer, de s'amuser, de rigoler* » G18, 14 ans), ce qui n'entacherait pas la qualité des relations ni les dimensions comme l'affection et le partage. De manière générale, les difficultés peuvent être rencontrées avec les pairs amicaux (« *j'ai déménagé en milieu d'année, ce qui a été très compliqué* » F3, 14 ans ; « *je suis sociable et en même temps je suis timide, enfin c'est un peu compliqué […] À l'école en fait y'a tout type de personne et du coup bah, c'est compliqué de trouver quelqu'un qui va être vrai on va dire* » F8, 14 ans).

Tableau 21. *Analyse de spécificités des indices spatiaux en fonction du type d'expérience*

Forme	Exp_Fra	Exp_Ami
chambre	6,486	-6,486

Forme	Exp_Ami	Exp_Fra
classe	26,4727	-26,4727
collège	12,3834	-12,3834
primaire	5,8814	-5,8814
cours	4,2163	-4,2163
récréation	3,0695	-3,0695
école	2,031	-2,031
social	2,4336	-2,4336
réseau	2,4336	-2,4336

Les indices spatiaux communiquent des informations sur les espaces géographiques dans lesquels prennent place les différents types d'expériences. Les expériences amicales sont enracinées dans différents espaces, ce qui n'est pas le cas des expériences fraternelles. Seule la *chambre* dans l'espace domestique est associée aux relations dans la fratrie (« *souvent on est plus dans ma chambre* » F3, 14 ans). Les expériences amicales prennent place dans le milieu scolaire : la *classe* (« *qu'il y ait quelqu'un avec qui j'étais à l'école primaire qui vienne dans ma classe* » G20, 11 ans) et l'établissement (« *j'ai changé de collège donc je me suis fait d'autres amis* » G1, 13

ans ; « *[meilleur ami] il est plus dans cette école, il a déménagé* » G15, 12 ans) déterminent le cercle amical ; les amis se voient durant les *cours* et les *récréations* (« *quand on est à la récréation, on discute* » G4, 12 ans). Les expériences amicales sont également référées aux réseaux sociaux : des adolescents refusent d'y aller (« *j'aime pas du tout ça, enfin les trucs sur les réseaux sociaux* » G1, 13 ans ; « *je suis pas trop dans les réseaux sociaux* » F17, 13 ans), quelques-uns y rencontrent de nouvelles personnes (« *on continue de papoter sur les réseaux sociaux, de jouer ensemble* » F29, 12 ans). Ces espaces numériques ne semblent pas privilégiés par ces adolescents (beaucoup en connaissent les dangers). Quand les réseaux sociaux sont utilisés (ce qui est rare), il s'agit de former de nouvelles relations. Les réseaux sociaux prennent finalement peu de place dans la vie amicale des adolescents, ces derniers préférant *inviter* leurs amis.

Tableau 22. *Analyse de spécificités des indices temporels en fonction du type d'expérience*

Forme	Exp_Fra	Exp_Ami
dépendre	4,7845	-4,7845
parfois	2,6303	-2,6303
souvent	2,5564	-2,5564

Forme	Exp_Ami	Exp_Fra
année	6,172	-6,172
sauter	5,9742	-5,9742
4ème	4,5269	-4,5269
depuis	4,4451	-4,4451
rencontrer	4,1167	-4,1167
déménager	3,9825	-3,9825
mois	3,5439	-3,5439
arrivée	2,6715	-2,6715
6ème	2,3865	-2,3865
début	2,3111	-2,3111
toujours	2,1912	-2,1912

L'analyse des indices temporels confirme l'analyse précédente : les expériences amicales s'inscrivent dans l'espace et le temps scolaires. Chaque nouvelle *année* et niveau scolaire (*4e*, *6e*) marque des remaniements (« *je vais être avec lui l'année prochaine* » G4, 12 ans), de nouvelles rencontres (« *je l'ai rencontré en 6e* » F27, 12 ans) ou au contraire une continuité de la relation (« *on a toujours été ensemble depuis des années* » G18, 14 ans ; « *que je connais depuis la primaire* » F21, 13 ans). L'univers amical est caractérisé par les sauts de classe (« *je les ai pas quitté sauf [ami] comme j'ai sauté une classe* » G15, 12 ans) et les déménagements (« *je viens de déménager donc ça fait une année que je suis dans une nouvelle école* » F13, 12 ans ; « *je suis arrivée ici en février* » F3, 14 ans). Les marqueurs temporels employés pour décrire les expériences amicales (*mois, début, toujours*) suggèrent une perspective chronologique avec une évolution graduelle. Le temps serait un facteur important pour maintenir et renforcer la relation puisqu'elle est inscrite dans une continuité et une stabilité. Les marqueurs utilisés pour les expériences fraternelles (*souvent, parfois*) mettent l'accent sur la fréquence des interactions plutôt que sur une progression linéaire. La relation fraternelle est une relation entretenue depuis de nombreuses années et qui se poursuivra (*a priori*) jusqu'au décès d'un des germains, l'importance n'est donc pas donnée à la durée, mais à la fréquence des interactions et au contexte (*dépendre* : « *ça dépend dans quel contexte* » F8, 14 ans).

Tableau 23. *Analyse de spécificités des pronoms personnels en fonction du type d'expérience*

Forme	Exp_Fra	Exp_Ami	Forme	Exp_Ami	Exp_Fra
il	-12,5946	12,5946	elles	21,0265	-21,0265
ma	-8,1145	8,1145	j	7,5133	-7,5133
mon	-7,8429	7,8429	leur	3,4558	-3,4558
lui	-7,652	7,652	eux	3,0154	-3,0154
sa	-4,0652	4,0652	ceux	2,2538	-2,2538
son	-2,7627	2,7627			
moi	-2,2769	2,2769			

Enfin, les pronoms personnels employés donnent des indices sur le nombre de pairs rencontrés dans chaque sphère d'expérience. Ils sont nombreux et plus diversifiés dans la sphère amicale (*elles, leur, eux, ceux*), plus restreints dans la sphère fraternelle (*il, lui, sa, son*), ce qui reflète la composition de notre échantillon (16 adolescents ont un seul germain et les cinq enfants uniques décrivent une relation imaginaire avec une seule personne). La première personne est visible dans chaque sphère, mais avec des pronoms différents. Les pronoms *ma* et *mon* sont employés pour évoquer les expériences fraternelles, ils pourraient indiquer un sentiment d'appartenance (*mon frère*, *ma sœur*, *ma famille*). Le pronom *j*, utilisé pour les expériences amicales, met l'accent sur le sujet, sur la manière dont il perçoit ces expériences (« *j'ai une classe plutôt sympa* » G1, 13 ans) et sur ses propres actions (« *j'ai réussi à me faire pas mal d'amis* » F2, 11 ans).

Après avoir analysé les spécificités des expériences fraternelles et amicales, nous nous penchons désormais sur le rôle du rapport au HPI sur ces expériences.

2. Quel rôle joue le rapport au HPI sur le sens accordé aux expériences fraternelles ?

Pour appréhender les effets perçus du HPI sur les relations fraternelles, nous réalisons une analyse de contenu thématique à partir des réponses des 27 adolescents ayant des germains à la question « *Est-ce que tu penses que le fait d'être HPI influence tes relations avec ton frère/ta sœur ?* », puisque cette question ne concernait pas les enfants uniques (ils n'ont ni frères ni sœurs).

Pour appréhender le rôle du rapport au HPI sur les expériences fraternelles des adolescents ayant une fratrie, nous effectuons une analyse lexicométrique. Nous nous appuyons sur les différentes formes de rapport au HPI dégagées dans le chapitre 5. Le discours des enfants uniques n'a pas été pris en compte dans cette analyse pour plusieurs raisons : le chapitre 7 a permis de montrer que leurs expériences se distinguent des adolescents avec fratrie puisqu'ils racontent une expérience imaginaire. Prendre en compte ces expériences aurait donc de fait isolé une classe propre aux enfants uniques, qui constitue un sous-échantillon de cinq adolescents, or ce n'est pas l'objectif de cette analyse lexicale.

Enfin, nous analysons le rôle du rapport au HPI sur les expériences fraternelles imaginaires des enfants uniques.

2.1. Les effets perçus du HPI sur les relations fraternelles

Du point de vue des adolescents, le HPI a-t-il des effets sur leurs relations fraternelles ? Nous avons organisé les résultats selon deux modalités : pas d'effets perçus du HPI (*n* = 22) ou effets perçus du HPI (*n* = 7).

Pas d'effets du HPI (*n* = 22)	**Aucun argument explicité** (*n* = 16) « *Avec mon frère non je pense pas.* » (F3, 14 ans) **Étiquette partagée** (*n* = 5) « *Non, je pense pas non plus. Après, vu qu'on est tous comme ça aussi, c'est peut-être, oui peut-être que ça change quelque chose, mais je m'en rends pas compte.* » (F2, 11 ans) **Du fait du germain** (*n* = 2) « *Non, il l'a plutôt bien pris.* » (G28, 13 ans)

La majorité des adolescents pense que le HPI n'a pas d'effets sur les expériences fraternelles, ne donnant *aucun argument* précis. Quelques adolescents évoquent le *partage de l'étiquette* et donc une forme de normalité : le HPI ne constitue pas une différence en soi puisqu'ils sont plusieurs à être HPI dans leur fratrie. Cette absence d'effet ne vaut que dans le cas d'une tradition fraternelle, où le HPI est partagé par plusieurs germains. Elle peut aussi être *en lien avec le germain* : une adolescente déclare que ses frères et sœurs ne s'en sont pas « *rendu compte* » et un adolescent pense que son HPI a été « *bien pris* ». Le HPI ne semble pas au cœur des rapports familiaux pour ces adolescents.

Effets du HPI ((*n* = 7)	**Une relation plus chaleureuse** (*n* = 4) « *Oui, parce que j'ai compris maintenant pourquoi est-ce qu'il est… pourquoi des fois il a des réactions qu'avant je qualifiais de bizarres, mais que maintenant je qualifie de spéciales. Maintenant je comprends, donc je vais essayer de l'aider, je vais pas directement m'énerver. Donc oui ça a aidé je dirais.* » (G18, 14 ans[74]) **Une relation plus conflictuelle** (*n* = 2) « *Je sais pas, peut-être le fait qu'on s'engueule beaucoup, enfin qu'on s'embrouille beaucoup. Oui que, peut-être que c'est dû à ça, mais… Je suis vraiment pas sûr. Ou plus peut-être une rivalité entre frères. Je sais pas.* » (G25, 13 ans)

Rares sont les adolescents qui pensent que le HPI a des effets sur leurs expériences fraternelles. Quand ils sont identifiés, ils peuvent être positifs ou négatifs. Pour quatre d'entre eux la relation serait *plus chaleureuse* (puisque les adolescents peuvent mieux se comprendre, partager leurs expériences et se prodiguer des conseils). Ces effets peuvent ainsi être mis en lien avec l'identification, ce processus permettant de mettre des mots sur des comportements, de mieux les comprendre, le germain peut alors s'adapter. Mais deux adolescents estiment que le HPI rendrait la *relation conflictuelle* (il y aurait plus de disputes et parfois de la rivalité).

[74] Cet adolescent HPI a également un frère HPI.

2.2. Des formes différenciées d'expériences fraternelles chez des adolescents en lien avec le HPI

L'objectif de cette analyse est double. Nous avons analysé précisément dans le chapitre 6 les expériences fraternelles *via* la nature de la relation, les rôles attribués aux germains, la satisfaction et les attentes de ces relations. Nous souhaitons désormais réaliser une analyse plus globale de notre corpus pour dégager différentes formes d'expériences fraternelles chez les adolescents HPI. Nous souhaitons également comprendre dans quelle mesure le rapport au HPI, mais aussi la présence d'autres personnes HPI dans l'entourage de l'adolescent (germains, parents, amis) colorent ces expériences.

Une analyse lexicale, *via* une classification hiérarchique descendante, a été conduite avec le logiciel IRaMuTeQ pour extraire des classes de discours sur un corpus de 28 700 mots composé des réponses des 27 adolescents HPI aux questions concernant leurs expériences fraternelles (nature de leur relation fraternelle, perceptions des rôles des germains, satisfaction et attente, perceptions des effets du HPI). Cette analyse nous permet d'associer certaines variables illustratives à des types de discours, nous en avons considéré huit :

- Concernant l'adolescent : le *genre* (masculin ou féminin) et l'*âge* (9/11 ans, 12 ans ou 13/15 ans).
- Concernant les variables structurelles de la fratrie : le *genre* (« unisexe » composée uniquement de filles ou uniquement de garçons ou « mixte » pour des fratries composées de filles et de garçons), la *taille* (« 2 » pour les fratries de deux enfants ou « 3+ » pour les fratries de 3, 4 ou 5 enfants) et le *rang de naissance* (« aîné » s'ils sont le premier de la fratrie ou « cadet » s'ils viennent après l'aîné, ils peuvent dans ce cas être le deuxième, troisième, quatrième ou cinquième enfant).
- Concernant la présence de personnes HPI : le *type de famille* (« seul » si l'adolescent s'identifie comme le seul membre HPI de sa famille, « fratrie » si l'adolescent nomme un frère ou une sœur HPI, « adolescent/parent » si l'adolescent évoque un parent HPI ou « famille » si l'adolescent estime qu'il a au moins un frère ou une sœur et un parent HPI) et le *type d'ami* (« HPI » si l'adolescent considère qu'il a un ami HPI ou « tout-venant »).
- Le *rapport au HPI* : décliné en quatre formes[75]. Nous avons déterminé pour chaque adolescent la classe présentant le χ^2 le plus élevé dans la CHD (*cf.* chapitre 5).

Le corpus a été découpé en 1 127 segments de texte, 992 (soit 88,02% du corpus) ont été répartis dans 5 classes (*cf.* Figure 6).

[75] Forme$_1$: Un rapport au HPI en construction, nommé mais défini par ce qu'il n'est pas
Forme$_2$: Un rapport au HPI organisé autour de la différence intellectuelle et émotionnelle
Forme$_3$: Un rapport au HPI centré sur des descriptions et les difficultés éprouvées aux niveaux social et scolaire
Forme$_4$: Un rapport au HPI défini par l'avance scolaire et construit au sein de la famille

Figure 6. *Dendrogramme de la CHD sur les expériences fraternelles*



Le dendrogramme montre une première partition distinguant la classe 5 des autres classes : alors qu'elle se caractérise par de l'ambivalence, les autres classes dépeignent plutôt des relations chaleureuses. Une seconde partition distingue les classes 1 et 2 des classes 3 et 4. Les deux premières (classes 1 et 2) sont essentiellement basées sur la comparaison : l'adolescent peut se comparer à ses germains (classe 1), ou comparer les différentes relations entretenues avec différents membres de la fratrie (classe 2). Les deux autres classes décrivent les dimensions à l'œuvre dans les relations fraternelles : l'alliance dans la classe 3, l'entraide et l'intimité dans la classe 4.

2.2.1. Des expériences fraternelles basées sur un sentiment de différence ou de ressemblance (Classe 1)

La classe 1 regroupe 12% des segments de texte classés. Elle est caractérisée par le discours des adolescents qui ont 12 ans (χ^2=4).

Tableau 24. *Profils, antiprofils et extraits de verbatims de la classe 1 du corpus « expériences fraternelles »*

Classe 1		
Formes présentes (χ^2)	**Segments répétés (χ^2)**	**Antiprofils (χ^2)**
Ressembler (100), Caractère (83), Pareil (71), Différent (59), Niveau (44), Opinion (44), Calme (44), Comportement (37), Extrême (37), Penser (31)	On se ressemble (110), Le même caractère (54), On se ressemble pas (48), Deux extrêmes (34), Au niveau (27), Points communs (22), Elle est pas (20)	Exemple (-11), Jouer (-11), Grand (-10), Arriver (-7), Aider (-7), Aide (-7), Jeu (-7), Truc (-6), Dispute (-5), Passer (-5)

Cette classe est caractéristique du discours des adolescents qui définissent leurs relations fraternelles au prisme du processus d'identification (*ressembler, pareil, différent, extrême*). Les adolescents exposent ici leur point de vue (« *je pense que*… »). Ils ont plutôt tendance à relever

des différences, même s'ils notent quelques points communs : la ressemblance est le plus souvent niée ou alors nuancée (« *on se ressemble pas* » G1, 13 ans ; « *on se ressemble, mais pas énormément non plus* » F17, 13 ans). Les comparaisons concernent le *caractère*, dont certains explicitent les différences (« *elle a pas du tout le même caractère* » G15, 12 ans ; « *il est tout le temps speed, moi je suis calme* » G18, 14 ans). Elles peuvent également concerner les *opinions* (« *on a des opinions différentes* » G5, 12 ans). Ces différences semblent expliquer certaines difficultés éprouvées dans la relation (« *ses réactions et son comportement […] C'est pas facile tous les jours* » F8, 14 ans ; « *il a un comportement assez compliqué* » F3, 14 ans).

Pour autant, cette question de la différence ne semble pas influencer la qualité de la relation fraternelle puisque certains adolescents disent se sentir proches de leur germain et se comprendre mutuellement (« *on se comprend, […] on est proche, mais non on se ressemble pas au niveau caractère* » G1, 13 ans). La présence du pronom personnel *on* (χ^2=10) montre d'ailleurs que les expériences fraternelles sont pensées comme inscrites dans un groupe fraternel.

Cette classe représente une faible proportion du discours, la question de la ressemblance avec le germain n'est pas prépondérante dans les expériences fraternelles. Seule la variable de l'âge est significative, la question de la ressemblance pourrait être une préoccupation des adolescents les plus jeunes, ils pourraient être traversés par les questionnements identitaires propres aux adolescents.

Sacha (G5) est âgé de 12 ans, il a une sœur de 13 ans et une demi-sœur (qu'il considère comme une sœur) de 9 ans. Membre d'une fratrie mixte, il est le seul à avoir été identifié HPI, même si lui-même et sa mère considèrent que cette dernière et ses sœurs le sont également. Son discours est le plus caractéristique de la classe 1.

Sacha « sait » qu'il ressemble à sa sœur aînée (« *je sais que genre on se ressemble* ») : ils partagent les mêmes opinions et la même façon de penser, notamment au niveau scolaire, ils ont les mêmes amis (« *on a les mêmes amis* ») et les mêmes goûts cinématographiques ou pour les séries (« *on a une opinion partagée, on a… ouais on a les mêmes goûts. […] On a la même façon de penser pour certaines choses* »). Pour autant, ils semblent avoir des opinions et des goûts (au niveau alimentaire) différents (« *la viande. Moi j'aime pas, elle, elle aime* »). *A contrario*, il dit se sentir différent de sa cadette principalement au niveau des opinions, même si elle essaie de lui ressembler (« *j'ai l'impression qu'elle essaie de nous ressembler. […] En fait elle essaie d'avoir les mêmes opinions que nous.* »).

Sacha semble s'identifier à sa sœur aînée avec laquelle il a une année d'écart ; comme il a sauté une classe, ils sont dans la même classe et ont donc des amis communs. À l'inverse, il semble se différencier de sa cadette : la différence d'âge est plus grande, ils partagent moins de choses ensemble (ils ne sont pas dans la même école, n'ont pas le même père donc se voient moins souvent et ne passent pas toutes leurs vacances ensemble). Il semble agacé par le désir de ressemblance de sa jeune sœur à son égard, se plaignant de son comportement durant l'entretien.

2.2.2. Des expériences fraternelles diversifiées marquées par l'appartenance à une grande fratrie (Classe 2)

La classe 2 regroupe 29% des segments de texte classés. Cette classe est caractéristique du discours d'adolescents appartenant à une fratrie mixte (χ^2=28) de trois enfants ou plus (χ^2=98). Ils occupent la place de cadet (χ^2=40) et ont rapport au HPI caractéristique de la forme 1 (χ^2=4, *en construction, nommé mais défini par ce qu'il n'est pas*) ou de la forme 2 (χ^2=4, *organisé autour de la différence intellectuelle et émotionnelle*).

Tableau 25. *Profils, antiprofils et extraits de verbatims de la classe 2 du corpus « expériences fraternelles »*

Classe 2		
Formes présentes (χ^2)	**Segments répétés (χ^2)**	**Antiprofils (χ^2)**
Sœur (230), Grand (137), Frère (160), Petit (79), Temps (35), Discuter (33), Collège (23), Âge (17), Mère (16), Jeune (16)	Grande sœur (78), Grand frère (69), Petite sœur (37), Petit frère (27), On discute (23), Plus grande (19), Frères et sœurs (17), Plus jeune (17)	Exemple (-26), Jeu (-17), Chose (-17), Truc (-17), Énerver (-11), Fois (-11), Arriver (-10), Désaccord (-9), Demander (-9), Aide (-9)

Cette classe met en avant un discours centré sur des relations fraternelles particularisées (*sœur, frère, grand, petit, jeune*) : les adolescents ont plusieurs germains qu'ils nomment en fonction de leur place dans la fratrie ou de leur genre (« *avec ma sœur oui, il y a des fois où on s'entend bien* » G26, 13 ans) et avec qui ils entretiennent des relations différenciées (« *avec ma grande sœur oui des fois, on papote. Avec mon grand frère, pas trop de secrets* » F21, 13 ans). Cette classe est d'ailleurs caractéristique du discours des adolescents qui font partie d'une fratrie mixte et composée de trois enfants ou plus. Ils occupent le plus souvent la place de cadet, ce qui explique la prédominance de l'adjectif « *grand* » (*grande sœur, grand frère*). Ces adolescents ont également un discours centré sur la place dans la fratrie (*grand, petit, jeune, âge*) et du rôle afférent (« *si tu es plus petit, tu vas pas soutenir de la même façon ton grand frère ou ton plus jeune frère* » F22, 13 ans).

Les expériences fraternelles s'inscrivent dans une temporalité (*temps*). Elles peuvent varier en fonction du contexte (« *quelques fois, mais pas tout le temps* » G26, 13 ans ; « *on s'entend bien, mais pas tout le temps* » G9, 11 ans) ou en fonction de la période développementale (« *depuis quelque temps* », G26, 13 ans ; « *maintenant on a grandi* » F2, 11 ans). Quelques adolescents soulignent un certain désinvestissement de la relation fraternelle, en indiquant passer moins de temps avec leur germain (« *je passais tout mon temps avec lui, et maintenant plus trop* » F21, 13 ans). La présence du mot *collège* souligne que le passage de l'école primaire au secondaire semble affecter les relations fraternelles, dans la mesure où les adolescents ne sont plus dans le même établissement que leur germain (« *l'année dernière on était dans la même école, maintenant je suis au collège* » G31, 10 ans).

Enfin, cette classe caractérise des relations fraternelles basées sur du partage et de la rivalité. Le partage prend la forme de *discussions* (« *on parle, on discute* » F8, 14 ans) et non d'activités ludiques (absence du mot *jeu*). La rivalité prend racine dans l'attention et le temps accordés par la *mère* à un autre membre de la fratrie (« *pour mon petit frère, j'ai été jalouse parce que ma mère*

lui apportait plus d'attention » F21, 13 ans) et quelques fois dans de la jalousie (« *j'ai déjà été jalouse de ma grande sœur* » F21, 13 ans).

Cette classe est caractéristique du discours des adolescents qui ont un rapport au HPI en construction avec des difficultés à le définir. Ces adolescents inscriraient donc leurs expériences, qu'elles soient fraternelles ou en lien avec le HPI, dans une temporalité (présence de marqueurs temporels dans leur discours). Ils font preuve d'un discours réflexif puisqu'ils analysent les évolutions de leurs expériences et de leurs perceptions. Ce rapport au HPI se caractérise par la mise en place de stratégies de mises à distance et de dissimulation. Les adolescents ne chercheraient pas à mettre leur HPI en avant dans ce type d'expérience fraternelle, cette étiquette pourrait ne revêtir aucune importance dans les expériences fraternelles dans les grandes fratries.

Cette classe est en lien avec un rapport au HPI basé sur des différences intellectuelles et émotionnelles, dans lequel le thème de la différence est central puisque le discours était centré sur le sentiment de différence à l'égard des pairs notamment. Les adolescents qui ont ce type de rapport au HPI pourraient être dans une démarche de différenciation : entre eux-mêmes et les autres et entre leurs différentes relations fraternelles. Le χ^2 est néanmoins faible, ces résultats sont à relativiser.

Ainsi, les adolescents tiennent un discours nuancé et analytique : ils différencient les relations qu'ils entretiennent avec chacun de leur frère et sœur et sont conscients qu'elles évoluent au cours du temps et en fonction du contexte. Ce type de discours tient une place importante dans les expériences fraternelles. La présence des pronoms personnels *ma* (χ^2=73) et *mon* (χ^2=43), combiné à l'absence de *nous* (χ^2=-11) montre qu'avoir une grande fratrie et chercher à particulariser chaque relation ne permet pas d'avoir un discours témoignant d'un « faire fratrie ». Les dimensions mises en avant témoignent d'une certaine ambivalence, puisque du partage (*via* des discussions) et de l'antagonisme (*via* la rivalité) sont évoqués ; l'absence des termes *énerver, désaccord, demander* et *aide* laisse supposer que ces relations ne sont pas centrées sur les conflits ou l'aide apportée.



Nicolas (G11) est âgé de 14 ans ; il a une sœur de 21 ans, un demi-frère de 23 ans et une demi-sœur de 27 ans (qu'ils nomment tous comme des frères et sœurs). Il est donc le benjamin d'une fratrie recomposée et mixte. Il est le seul membre identifié HPI dans sa famille. Son discours est le plus caractéristique de la classe 2.

Nicolas commence par décrire sa fratrie en nous donnant les prénoms et les âges de chacun de ses germains (« *j'ai une grande sœur qui a 26 ans, qui s'appelle [demi-sœur], un grand frère qui a 23 ans, [demi-frère] et une grande sœur qui a 20 ans, [sœur]* »). Il entretient des relations différenciées puisque basée sur de la proximité avec sa sœur *(« je suis vraiment proche d'elle »)*, sur du partage avec son demi-frère (« *je m'entends plutôt bien, à cause du sport* ») et plus distanciée avec sa demi-sœur (« *qui habite plus ici donc je la vois rarement* »). Cette dernière relation est la moins explicitée, ils se voient rarement et entretiennent donc des rapports épisodiques. La chaleur de ses relations fraternelles s'exprime essentiellement par du partage : il discute avec ses germains et partage de nombreuses activités sportives avec eux. En raison de l'âge de ses germains, Nicolas n'évoque pas de partage

d'activités ludiques. De même, ses germains ne se trouvant pas quotidiennement au domicile familial, l'aide n'est pas toujours présente, mais peut être apportée dans le sport ou les relations amicales (« *dans mes relations peut-être, je pense amitié, si elle a des trucs qu'elle aime pas chez une personne, si elle aime bien* »). L'intimité est surtout ressentie et évoquée avec sa sœur, qu'il voit davantage que ses demi-frères et sœurs (« *ma sœur ouais, [sœur] oui, mon frère oui et ma plus grande sœur un peu moins que les autres* »). Les conflits s'expriment par des désaccords *(« on donne nos idées donc heureusement qu'il y a des désaccords* »), Nicolas évoque peu de disputes (« *vraiment des grosses disputes non* ») et d'antagonisme (présent sous la forme de compétition : « *surtout avec mon grand frère. Ben moi faut que je le dépasse en sport donc je m'entraîne le plus dur pour le surpasser donc oui la compétition. Avec ma sœur c'est pour réussir dans les études, c'est quand même plus long.* »), en raison probablement de l'importante différence d'âge entre eux (respectivement 7, 9 et 13 ans).

Nicolas souligne que ses relations ont évolué et sont devenues plus chaleureuses, malgré l'absence de deux de ses germains du domicile familial. Cet argument justifie également l'existence de relations différenciées entre eux.

2.2.3. Des expériences fraternelles organisées en référence aux parents (Classe 3)

La classe 3 regroupe 29% des segments de texte classés. Elle est caractéristique des adolescents qui appartiennent à une fratrie unisexe (χ^2=9) composée de deux enfants (χ^2=33).

Tableau 26. *Profils, antiprofils et extraits de verbatims de la classe 3 du corpus « expériences fraternelles »*

Classe 3		
Formes présentes (χ^2)	**Segments répétés (χ^2)**	**Antiprofils (χ^2)**
Exemple (65), Arriver (59), Parent (44), Défense (36), Désaccord (35), Prendre (31), Truc (26), Aller (26), Changer (25), Bêtise (23)	Par exemple (49), Ça arrive (30), Quelque chose (26), Ma défense (18), D'accord (17), Les parents (17), Mes parents (16), Par exemple quand (15)	Frère (-44), Sœur (-38), Grand (-36), Jouer (-26), Petit (-23), Jeu (-18), Aider (-12), Ensemble (-11), Ressembler (-10), Aide (-9)

Le premier élément saillant réside dans la manière dont les adolescents parlent de leurs expériences fraternelles : ils se basent sur la description de situations de la vie quotidienne (*exemple, arriver, truc, aller*) : « *par exemple*… », « *c'est arrivé*… ». Les adolescents décrivent des actions et des comportements (« *il va pas passer au-dessus de quelque chose* » G18, 14 ans), pour autant les descriptions restent générales et indéfinies (« *on fait des trucs comme ça* » G23, 11 ans). Cette classe se distingue nettement de la classe 2, qui témoignait d'un discours réflexif et analytique.

Les expériences fraternelles sont référées aux parents (*parent*) : ils peuvent percevoir un traitement parental différencié en fonction des enfants puisqu'ils décrivent des situations de rivalité (« *elle a plus d'amour des parents* » G26, 13 ans). Les adolescents s'appuient sur leurs parents pour justifier que les comportements du germain (souvent problématiques à leurs yeux) ne sont pas uniquement dirigés vers eux (« *et ça, il le faisait beaucoup avec mes parents aussi* » F3, 14 ans). Ils sont plus largement impliqués dans les relations fraternelles, mais en arrière-plan, dans les alliances et les conflits.

Les parents apparaissent dans les alliances (*défense, prendre, bêtise*), une dimension de la chaleur : le germain prend la défense de l'adolescent (« *c'est plus eux qui prennent ma défense* » F13, 12 ans), parfois face aux parents en cas de « *bêtise* » (« *ils ont parfois pris ma défense pour aussi quand les parents m'engueulaient* » F22, 13 ans) ou ils peuvent défendre leur germain (« *ça m'est déjà arrivé de prendre leur défense* » G1, 13 ans). La description de cette dimension se fait sur un plan général, les verbatims ne décrivent pas de situation particulière. Les adolescents évoquent également les conflits (une dimension de l'opposition), mais pour souligner leur faible présence, puisqu'il peut y avoir des « *petits désaccords* » (G18, 14 ans) qui ne vont pas jusqu'à des disputes (« *c'est plus des désaccords comme ça que des grosses engueulades* » G25, 13 ans). Ces conflits peuvent être plus virulents pour quelques autres (« *on peut s'engueuler pour rien* » G18, 14 ans). Les désaccords prendraient place dans des situations de la vie quotidienne (« *des désaccords sur les goûts musicaux, ça peut arriver, enfin sur les goûts en général* » F3, 14 ans) et n'auraient donc pas vraiment de conséquences. Ils peuvent être entre les parents et le germain (« *par exemple mes parents, ils lui disent quelque chose et que lui, il est pas très enclin à dire ça, et qu'après il part dans sa chambre* » F17, 13 ans).

Enfin, les adolescents semblent manifester une tendance à accepter la nature de leur relation fraternelle : ils disent qu'ils n'ont aucune prise sur le comportement de leur frère ou de leur sœur et qu'ils ne peuvent pas le ou la changer (« *je peux pas le changer* » F3, 14 ans), certains disent qu'ils ne souhaitent pas que leur relation change (« *je changerais pas la relation* », G23, 11 ans).

Dans cette classe, les adolescents tiennent un discours descriptif. Les parents semblent avoir une place importante dans leurs expériences fraternelles puisque les adolescents perçoivent un traitement différencié et leur implication dans les alliances et les conflits. La chaleur semble uniquement s'exprimer par des alliances et non par du partage et de l'entraide, comme en témoigne l'absence des termes *jouer, jeu, aider* et *aide.*



Capucine (F27) âgée de 12 ans a un frère de 15 ans, elle est donc la cadette d'une fratrie mixte de deux enfants. Ils sont tous deux identifiés HPI, le père a quant à lui réalisé un bilan qui n'a pas permis d'identifier un HPI. Son discours est le plus caractéristique de la classe 3.

Capucine décrit une relation plutôt conflictuelle avec son frère, où la chaleur est peu présente : il y a peu de moments de partage, chacun étant sur son téléphone (« *on n'est pas souvent tous les deux. Mais sinon bah… On est sur le téléphone* »), peu d'entraide (elle préfère se tourner vers d'autres personnes, dont ses parents : « *je préfère me tourner vers d'autres personnes. […] Mes amis, mes parents, mes grands-parents* »), peu d'intimité (elle ne se sent ni soutenue, ni proche de son frère). Elle note néanmoins la présence d'alliances face aux parents (« *à des moments pour rigoler face à mes parents* »), la chaleur s'exprime donc uniquement dans cette situation. Elle déclare également que le temps passé avec son frère se fait par le biais d'activités également partagées par les parents (ils jouent au tennis tous ensemble). Les parents semblent être les médiateurs de la relation fraternelle, car ils font lien entre leurs deux enfants. Capucine mentionne des disputes lorsqu'elle décrit sa relation avec son frère (« *oui souvent [on se dispute]* »), des violences physiques et verbales et de

l'antagonisme sous forme de rivalité vis-à-vis des parents (« *chaque fois que je fais un truc avec mes parents, ben il est toujours là* ») et de compétition (« *lui oui, il veut toujours être le meilleur* »). Capucine illustre rarement sa relation, elle la décrit de manière très générale (« *de tout et de rien. Enfin ça peut être plein de choses* »). Capucine désire qu'il y ait moins de disputes (« *déjà si on arrête les disputes, ça serait quand même très bien* »), pour autant elle déclare ne pas avoir d'attentes à l'égard de son frère, elle pourrait accepter la relation telle qu'elle est.

Par ailleurs, le HPI est partagé au sein de la fratrie et semble vécu par Capucine comme une norme de référence (« *peut-être que si je l'étais pas, [mon frère] me prendrait comme différente* »). Elle déclare donc que le HPI n'influence pas leur relation fraternelle (« *mais non je pense pas* ») : étant tous les deux les HPI, elle ne se distingue pas de son frère, le HPI n'est pas une caractéristique distinctive.

2.2.4. Des expériences fraternelles chaleureuses caractérisées par le rang de naissance (Classe 4)

La classe 4 regroupe 13% des segments de texte classés. Elle est caractéristique des adolescents qui ont un parent HPI (χ^2=14), qui occupent la place d'aîné (χ^2=4) dans la fratrie et qui ont un rapport au HPI centré sur des descriptions et les difficultés éprouvées aux niveaux social et scolaire (forme 3, χ^2=7).

Tableau 27. *Profils, antiprofils et extraits de verbatims de la classe 4 du corpus « expériences fraternelles »*

Classe 4		
Formes présentes (χ^2)	**Segments répétés (χ^2)**	**Antiprofils (χ^2)**
Aider (193), Demander (136), Aide (107), Soutenir (31), Normal (47), Écouter (35), Apporter (28), Repère (27), Soutien (27), Essayer (22)	L'aider (71), M'aider (65), Est normal (59), Je lui demande (46), De l'aide (39), Il m'aide (39), J'essaye de l'aider (33)	Sœur (-22), Jouer (-7), Jeu (-7), Ensemble (-7), Temps (-6), Compliqué (-6), Passer (-6), Grand (-6), Ressembler (-5), Arriver (-4)

Dans cette classe, le discours est centré sur la description de relations fraternelles basées sur la chaleur. Les adolescents rapportent d'abord de l'entraide (*aider, demander, aide, écouter, apporter*) : soit ils apportent de l'aide à leur germain (« *j'essaye de l'aider un peu, enfin de lui apporter de l'aide* » F3, 14 ans) soit ils se font aider (« *ils peuvent m'aider* » F22, 13 ans). Certains mentionnent néanmoins qu'ils ont parfois du mal à demander de l'aide (« *je me sens pas trop à l'aise de demander quelque chose* » F21, 13 ans) ou que leur germain ne répond pas toujours à leur demande (« *des fois il râle quand je lui demande de m'aider ou de me rendre un service* » G9, 11 ans). L'aide sollicitée semble donc moins systématique dans les discours des adolescents. Les adolescents peuvent en outre déplorer l'absence d'écoute (« *j'aimerais qu'il m'écoute plus* » F3, 14 ans). Leur position d'aîné peut expliquer que l'adolescent affirme apporter de l'aide, mais ne pas toujours en recevoir.

La description des relations fraternelles se base également sur la dimension de l'intimité (*soutenir, soutien*) : les adolescents se sentent soutenus par leur germain (« *ils me soutiennent* » F13, 12 ans) ou apportent leur soutien (« *c'est un peu plus moi qui les soutiens* » F22, 13 ans). Cette dimension est évoquée à la fois pour décrire les relations fraternelles, mais également

pour exprimer des attentes à l'égard des frères et sœurs (« *la famille ça te soutient* » F7, 15 ans). L'idée de repère est formulée par certains (« *c'est un repère aussi un frère* » F3, 14 ans).

La présence de l'adjectif *normal* laisse penser que ce type de relation est perçu comme naturel (« *mais après il est plus petit que moi, donc je me dis que c'est normal, mais il m'aide pas pour grand-chose* » G18, 14 ans), sans remise en cause de la façon dont la relation s'organise.

Cette classe est associée à la présence d'un parent HPI : cette configuration pourrait permettre à l'adolescent de développer une relation chaleureuse, si le parent désamorce des difficultés en lien avec le HPI. Ses capacités pourraient concorder avec l'ordre de naissance : il conserverait sa place de modèle et pourrait transmettre ses connaissances et ses compétences à son cadet, tout en ayant la possibilité de partager ses inquiétudes, ses questionnements et ses réflexions à propos du HPI avec son parent HPI.

Cette classe est également associée à un rapport au HPI centré les difficultés éprouvées aux niveaux social et scolaire : ces adolescents pourraient finalement entretenir des relations chaleureuses au sein de leur fratrie tout en éprouvant des difficultés dans leur cercle amical en lien avec le HPI. Le fait que l'étiquette ne soit pas partagée avec un germain, mais avec un parent lui permettrait de ne pas être rejeté dans la sphère familiale.

L'absence des termes *jouer, jeu, temps* et *passer* laisse supposer que pour ces adolescents, une relation chaleureuse se base principalement sur l'entraide et l'intimité et non sur le partage d'activités ludiques ou sur du temps passé ensemble. La présence des pronoms personnels *me* (χ^2=24), *il* (χ^2=15) et *lui* (χ^2=15) et l'absence de *on* (χ^2=-30) témoignent d'une conceptualisation des expériences fraternelles au prisme d'expériences individuelles, non ancrées dans le groupe fraternel.



Léonie (F3) est âgée de 14 ans, elle a un frère de 12 ans. Elle est donc l'aînée d'une petite fratrie mixte. Sa mère a été identifiée HPI, la présence d'un HPI chez son frère fait débat dans sa famille (son père pense qu'il l'est tandis que Léonie et sa mère n'en sont pas aussi certaines). Le discours de Léonie est le plus caractéristique de la classe 4.

Elle décrit une relation fraternelle avec peu de chaleur et beaucoup de conflits. Il y a de l'entraide, mais uniquement dans un sens : elle essaie d'en apporter à son frère, qui la refuse parfois (« *j'essaye de l'aider comme ça, mais à la fois lui, il veut pas l'entendre parce qu'il comprend pas, enfin il a pas envie en fait* »). Elle décrit plusieurs situations qui relèvent d'un processus de parentification : elle surveille son frère, lui donne parfois des règles, s'occupe de lui (« *depuis toute petite je me suis toujours forcée à être vraiment comme une adulte avec lui. […] il avait fait pipi au lit, et c'est moi, en fait c'était pas nos parents qui nous gardaient, et c'était moi qui avais, j'avais changé les draps, je l'avais fait se doucher, je l'avais fait se rhabiller, alors que j'étais toute petite, je sais plus l'âge, mais je devais avoir 6 ou 5 ans* »). D'après elle, il y a peu de partage (quand il y en a, il se base sur des activités passives comme regarder des vidéos : « *souvent, on est plus dans ma chambre, en fait comme j'ai une télé avec YouTube dessus, parce qu'en ce moment il est privé de téléphone donc il vient dans ma chambre pour avoir internet* ») et pas d'intimité (elle ne se sent pas proche de son frère ni soutenue par lui). La relation se caractérise par ailleurs par de l'opposition, avec des désaccords *(« après des désaccords… sur les goûts musicaux ça peut arriver, enfin sur les goûts en général* »), de la violence physique et verbale assez virulente (« *il y a la violence physique*

[…] y'a la violence verbale et y'a un moment où vraiment j'avais peur de mon frère en fait »), de la compétition (« *niveau scolaire, beaucoup les notes, ouais. Y'a cette compétition-là* »), de la jalousie (« *il est jaloux de… de l'élève que j'étais, voilà que moi je réussissais à faire des choses et que lui du coup n'en avait pas envie, enfin je sais pas* ») et de la rivalité (« *mes parents souvent me disent beaucoup de louanges* »).

Léonie aimerait que la relation avec son frère soit plus chaleureuse (« *j'aimerais qu'on soit plus complices […] j'aimerais qu'il m'écoute plus et qu'il me montre que quand je lui parle d'un truc ça l'intéresse au moins un peu* »), mais elle pense qu'elle ne peut rien demander à son frère (« *je peux pas lui demander plus* »), car « *on peut pas changer la personne* », elle semble presque subir la relation et ne pas accepter son fonctionnement. Par ailleurs, pour elle, le rôle d'un germain est centré sur l'aide et sur l'intimité : il doit apporter du soutien et de l'aide, sous la forme d'un partage d'expérience (pour s'épanouir et pour faire « *grandir* »), il doit être « *comme un troisième parent* ». L'analyse globale de ses expériences fraternelles laisse penser qu'elle se considère comme un troisième parent en tant qu'aînée.

2.2.5. Des expériences fraternelles ambivalentes (Classe 5)

La classe 5 regroupe 17% des segments de texte classés. Elle est caractéristique des adolescents appartenant à une fratrie de deux enfants (χ^2=16), occupant une place d'aîné (χ^2=14), qui ont entre 9 et 11 ans (χ^2=13) et de sexe masculin (χ^2=7). Leur rapport au HPI est caractéristique de la forme 3 (χ^2=7, *centré sur des descriptions et les difficultés éprouvées aux niveaux social et scolaire*).

Tableau 28. *Profils, antiprofils et extraits de verbatims de la classe 5 du corpus « expériences fraternelles »*

Classe 5		
Formes présentes (χ^2)	**Segments répétés (χ^2)**	**Antiprofils (χ^2)**
Jeu (218), Jouer (179), Vidéo (85), Ensemble (58), Colère (55), Chambre (48), Insulter (48), Société (45), Télé (38), Jouet (30)	On joue (116), Les jeux (78), Jeux vidéo (68), En colère (47), Ma chambre (47), Jeux de société (47), On joue ensemble (36)	Sœur (-26), Frère (-15), Parent (-12), Grand (-12), Aider (-11), Aller (-10), Chose (-8), Entendre (-6) Demander (-6), Petit (-5), Proche (-5)

Cette classe met en relief une caractérisation des relations fraternelles autour des dimensions de chaleur et d'opposition. La chaleur est ici uniquement présente sous la forme de partage d'activités ludiques (*jeu, jouer, vidéo, société, lego, console*) : les adolescents jouent avec leur germain à des jeux vidéo (« *on joue aux jeux vidéo* » G10, 10 ans) et de société (« *on joue à des jeux de société ensemble* » G15, 12 ans). Ils peuvent aimer (*aimer, plaît, adorer*) les mêmes choses (le *foot*, la lecture) et partager ensemble leurs passions (« *on aime tous les deux énormément lire, on avale les livres* » F16, 12 ans). La présence de l'adjectif *ensemble* et du pronom personnel *on* (χ^2=27) souligne l'existence d'un « faire fratrie » dans le partage de temps et d'activités (« *on le fait ensemble* » G1, 13 ans). Ce partage semble prendre place dans un espace particulier (la *chambre*). Dans une moindre mesure, le partage peut prendre une forme plus passive (*regarder* la *télé* ensemble, être chacun sur son *téléphone*). Les relations sont parfois empreintes d'opposition. Elles s'expriment sous la forme de violences verbales (*colère, insulter, insultes*) : le germain, quelques fois l'adolescent, peut se mettre en colère (« *il se met souvent en colère très fort* » G10, 10 ans) ou insulter son frère ou sa sœur (« *mon petit frère insulte beaucoup* » G1,

13 ans). Quelques adolescents relèvent une absence de violence physique (« *on s'est jamais battu* » G18, 14 ans), la violence étant plutôt verbale. L'opposition peut quelques fois prendre la forme de légers conflits (les germains *s'embêtent*).

Ainsi, cette classe met en avant des relations fraternelles ambivalentes, où partage et violence sont étroitement liés : « *là on était en train de faire un jeu, on se criait vraiment dessus* » (G9, 11 ans). Cette classe est caractéristique des adolescents les plus jeunes (âgés de 9 à 11 ans) et des garçons (les fratries sont donc mixtes ou masculines), ce qui peut expliquer l'utilisation de la violence chez certains adolescents, mais également l'importance du jeu dans la dimension de la chaleur. La chaleur ne s'exprimerait pas sous forme d'entraide (absence des termes *aider* et *demander*) et d'intimité (absence de l'adjectif *proche*). Elle est également caractéristique d'un rapport au HPI centré sur les difficultés, où les adolescents exposaient également certains problèmes dans leurs relations (du fait de particularités intellectuelles, les attentes scolaires ne sont pas toujours comprises et des conceptions différentes de l'amitié sont rapportées). Ces adolescents pourraient avoir tendance à focaliser leur discours sur les difficultés rencontrées dans le milieu scolaire, amical et fraternel.

Arthur (G10) est âgé de 10 ans, il a un frère de 7 ans. Il est donc l'aîné d'une petite fratrie. Ses parents pensent que son frère est également HPI, Arthur déclare ne pas savoir s'il y a d'autres membres HPI au sein de sa famille. Son discours est caractéristique de la classe 1.

Dès le début de l'entretien, Arthur décrit des relations ambivalentes avec son frère : il y a du partage principalement autour d'activités ludiques, mais son cadet se mettrait souvent en colère (« *on fait souvent des jeux, des fois des jeux de société, mais pas souvent parce qu'en fait quand il peut pas et quand il perd il se met en colère* ») et de l'entraide, mais uniquement dans un sens, en tant qu'aîné (« *il est un peu petit* »), il en apporte dans la sphère scolaire (« *un peu pour les devoirs, là c'est moi qui l'aide* ») et préfère se tourner vers d'autres personnes s'il rencontre des difficultés (« *[je préfère me tourner] plus vers mes copains ou papa et maman* »). Il rapporte également quelques alliances (« *pas trop, enfin des fois, mais souvent non* ») et de la prise de défense ainsi que l'intimité puisqu'il se sent soutenu, respecté et aimé (« *il me respecte un peu enfin il m'aime bien* »). Il évoque des conflits, parfois virulents, puisque les deux garçons peuvent s'insulter et être en désaccord quand ils jouent ensemble (« *quand on joue aux legos par exemple, on se dispute* »). Arthur rapporte également de l'antagonisme, qui s'exprime sous la forme de jalousie (« *par exemple moi j'ai plein de livres que lui, il lit tout le temps* ») et de compétitions (« *ouais [il y a] un peu [de compétition]* »).

Arthur donne très peu d'éléments concernant le HPI : sa définition du HPI tient en une courte phrase (« *être un peu plus intelligent que les autres* ») et il a des souvenirs très flous de son identification. S'il ne sait pas vraiment s'il y a d'autres membres HPI dans sa famille et si le HPI a des effets sur ses relations avec ses parents, il déclare pour autant qu'il n'influence pas sa relation avec son frère.

2.3. Rapport au HPI et expériences fraternelles imaginaires

Dans la mesure où réaliser une analyse lexicale sur un corpus composé des réponses des enfants uniques n'est pas envisageable en raison du faible effectif, nous choisissons d'analyser « au cas par cas », de manière exploratoire, chaque expérience fraternelle imaginaire au prisme du rapport au HPI.

Kamil (G14, 12 ans) et Alexandre (G30, 11 ans) ont tous les deux un rapport au HPI en construction, nommé, mais défini par ce qu'il n'est pas (forme 1). Ils appartiennent tous les deux à une famille monoparentale et vivent uniquement avec leurs mères. Ces dernières semblent jouer un rôle important dans l'appropriation de l'étiquette puisqu'elles expliquent et discutent avec eux de ce qu'est le HPI, de ses implications sur les sphères sociales et émotionnelles. Cependant, le rapport au HPI de ces deux adolescents témoigne de difficultés quant à sa définition, cette appropriation semble encore en construction. Par ailleurs, ils n'évoquent pas le HPI quand ils imaginent une relation fraternelle. Aucun élément ne permet d'affirmer que leur rapport au HPI joue un rôle sur leurs expériences fraternelles imaginaires, mais leur situation d'enfant unique et leur configuration familiale pourrait avoir des effets sur leur rapport au HPI.

Timothée (G4, 12 ans) et Lucas (G32, 9 ans) témoignent d'un rapport au HPI défini par l'avance scolaire et construit au sein de la famille (forme 4). Ils sont les seuls de notre échantillon à évoquer le partage de l'étiquette de HPI pour justifier un sentiment de ressemblance avec leur germain imaginaire. Ainsi, leur rapport au HPI, qui s'est construit au sein de leur famille, témoigne d'une conception basée sur une transmission de cette caractéristique de la part des parents : s'ils ont un germain, ce dernier serait très probablement HPI. Le désir d'avoir un semblable HPI transparaît également dans les autrui qui jouent le rôle de frère puisque Timothée nous parle d'un ami qui « *est précoce exactement comme [lui]* ». Le besoin de s'identifier à un pair qui partage cette étiquette pourrait être d'autant plus fort que cela n'est pas possible auprès d'un germain.

Enfin, Nathanaël (G6, 15 ans) développe un rapport au HPI organisé autour de la différence intellectuelle et émotionnelle (forme 2). Il n'évoque pas le HPI quand il imagine une relation fraternelle. Les expériences en lien avec le HPI sont à la fois positives (puisque le HPI lui permet d'avoir de bonnes notes sans réviser), mais aussi négatives puisqu'un sentiment de décalage est ressenti vis-à-vis de ses pairs et que l'identification est associée à des expériences négatives au niveau familial. Des problèmes ont émergé au même moment avec son père et la compagne de ce dernier (« *mon père était avec une dame, et cette dame je l'aimais pas du tout parce qu'elle était méchante avec moi et… et du coup elle a essayé de m'éloigner de mon père, et c'est dans ces eaux-là* »). Ces difficultés, sans lien direct avec l'identification, semblent néanmoins avoir coloré la perception de cette expérience. Comme pour Kamil et Alexandre, il est difficile d'établir un lien entre le rapport au HPI et les expériences fraternelles imaginaires de Nathanaël, mais son rapport au HPI s'est également construit au prisme de son histoire familiale.

Après avoir analysé les effets perçus du HPI sur les relations fraternelles et le rôle du rapport au HPI sur ces expériences, nous nous penchons sur les liens entre HPI et expériences amicales.

3. Quel rôle joue le rapport au HPI sur le sens accordé aux expériences amicales ?

Pour appréhender les effets perçus du HPI sur les relations amicales, nous effectuons une analyse de contenu thématique à partir des réponses des 32 adolescents à la question « *Est-ce que tu penses que le fait d'être HPI influence tes relations avec tes amis ?* ». Nous nous appuyons ensuite sur une analyse lexicométrique pour dégager différentes formes d'expériences amicales et pour comprendre dans quelle mesure le rapport au HPI des adolescents explique cette diversité.

3.1. Les effets perçus du HPI sur les relations amicales

Nous avons dégagé trois thèmes : les effets potentiels contrôlés (n = 19), les effets perçus (n = 15) et l'absence d'effets perçus (n = 7).

Effets potentiels du HPI contrôlés (n = 19)	Grâce à la mise en place de stratégies (n = 16)	**Dissimulation** (n = 14) « *Et j'en ai parlé à presque personne parce que je me disais, si je leur dis, peut-être ils vont dire "ah en fait t'es une intello c'est ça ? T'es trop intelligente, etcétéra", alors que ben en fait c'est pas du tout ça.* » (F21, 13 ans) **Suradaptation** (n = 4) « *En fait, pour moi, j'ai toujours dû me suradapter, parce qu'ils avaient deux ans de plus que moi donc en fait, à partir du CM1 quand j'ai remarqué vraiment qu'il y avait une différence, tous les mois qui passaient, j'étais obligée mentalement de prendre trois mois pour les rattraper.* » (F22, 13 ans)
	Du fait des amis	**Détachement** (n = 5) « *Normalement. C'est comme si leur copain était, comme si j'étais leur copain normal.* » (G12, 11 ans)

Plus de la moitié des adolescents témoigne de stratégies mises en place pour **contrôler de potentiels effets du HPI**. Ils évoquent majoritairement de la *dissimulation* : ils ne disent pas à leurs amis et camarades qu'ils sont HPI pour ne pas risquer d'être étiqueté comme « *l'intello* ». Plusieurs peurs sont exprimées : celle de « froisser » les autres (qui pourraient penser que l'adolescent se considère comme supérieur), celle de ne pas être cru ou encore d'être jugé sur ses performances scolaires. Beaucoup de ces peurs sont en lien avec le stéréotype du bon élève associé au HPI. Une adolescente déclare d'ailleurs ne pas le dire, car ses amis ne connaissent pas le HPI, elle exprime ici une peur d'être associée à une image stéréotypée. Certains adolescents peuvent dire à leurs meilleurs amis ou à quelques amis proches qu'ils sont HPI, mais cette confidence est réservée à un cercle restreint et a pour but de pouvoir se confier à ce sujet si besoin. D'autres adolescents affirment que leurs camarades savent qu'ils ont sauté une classe, ils semblent estimer qu'il s'agit d'une information suffisamment identifiante : le HPI n'est pas clairement énoncé, mais serait deviné grâce à l'avance scolaire. Quelques rares adolescentes emploient des stratégies de

suradaptation : un effort a dû être fourni pour adapter leurs comportements vis-à-vis des autres. Deux adolescentes expliquent comment, avec deux ans d'avance scolaire, elles ressemblent à leurs camarades tant physiquement qu'au niveau de leur personnalité. Elles disent même avoir le sentiment d'avoir deux ans de plus. L'objectif avec ces stratégies, repérées ici uniquement chez des filles, viserait à éviter d'être étiquetée comme différente. L'association de la dissimulation et de la suradaptation (trois adolescentes sur les quatre utilisent les deux stratégies) permettrait finalement de contrôler les effets du HPI sur les relations sociales : en se fondant dans la « masse » et en cherchant à ne pas « sortir du lot ». Enfin, quelques adolescents notent l'absence d'effet grâce aux comportements de leurs amis, ces derniers témoignant d'un *détachement* l'égard de leur HPI : ils se comportent avec l'adolescent comme s'il était un « *copain normal* », du « *même âge* ». Ils ne prêtent pas attention à cette étiquette et acceptent l'adolescent comme il est.

Effets perçus du HPI (*n* = 15)	**Sentiment de décalage** (*n* = 12) « *Bah par rapport au fait que ça… Ben je ne suis pas normal, j'ai pas les mêmes réactions qu'eux, je lis pas les mêmes choses qu'eux, j'ai voilà.* » (G32, 9 ans) **Intégration** (*n* = 4) « *C'est assez dur, des moments, on s'incruste pas en groupe et on reste un peu tout seul.* » (G15, 12 ans) **Cercle amical** (*n* = 3) « *La seule différence, c'est que si j'avais pas sauté de classe, j'aurais pas eu ces amis.* » (G31, 10 ans) **Compétition** (*n* = 2) « *Y'a eu une sorte de rivalité, je vais dire rivalité, mais marrante, qui a fait que moi je suis à 139 de QI et que lui, il était 142, 141 ou 142 je crois. Du coup voilà, ça a fait des… enfin ça m'a fait rire.* » (G6, 15 ans)

À l'inverse, 15 adolescents expliquent les **effets perçus du HPI** sur les relations amicales, ils identifient donc des effets directs. Ils font principalement référence à un *sentiment de décalage* : ils se sentent différents de leurs amis, ils n'ont ni les mêmes idées, ni les mêmes centres d'intérêt, ni les mêmes aspirations, ce qui peut générer des incompréhensions. Ils se sentent en effet incompris ou ont l'impression de ne pas comprendre les autres, principalement dans le cadre scolaire. Ce sentiment de différence est par ailleurs mis en lien par quelques adolescents avec des difficultés d'*intégration*, qu'ils lient au HPI : ils ne se sentent pas acceptés, ont des difficultés à se faire des amis, ont du mal à « *s'incruster* », se sentent isolés et moins appréciés. S'ils ont sauté une classe, les adolescents rapportent un changement du *cercle amical*. Dans le cadre de relations avec d'autres pairs HPI, cette caractéristique pourrait générer de la *compétition* selon deux adolescents, notamment au niveau des notes ou pour savoir qui a le QI le plus élevé.

Absence d'effets perçus du HPI (*n* = 7)	**Aucun argument explicité** « *Non je pense pas non plus.* » (G10, 10 ans)

Seuls sept adolescents ne perçoivent aucun effet du HPI, ils ne donnent *aucun argument* pour soutenir cette idée. Cette perception reste minoritaire.

3.2. Des formes différenciées d'expériences amicales chez des adolescents HPI en lien avec le HPI

Comme pour les expériences fraternelles, l'objectif de cette analyse est double. Nous avons analysé précisément dans le chapitre 8 les expériences avec le meilleur ami *via* la nature de la relation, les rôles attribués aux amis, la satisfaction et les attentes à l'égard de ces relations. Nous avons également distingué dans ces analyses les expériences avec les amis et les camarades. Nous réalisons ici une analyse plus globale de notre corpus pour dégager différentes formes d'expériences amicales chez les adolescents HPI. Nous souhaitons également comprendre dans quelle mesure le rapport au HPI et la présence d'autres personnes HPI dans l'entourage de l'adolescent (germains, parents, amis) colorent ces expériences.

Nous avons réalisé une classification hiérarchique descendante sur l'ensemble d'un corpus composé de 51 200 mots, correspondant aux réponses des 32 adolescents sur leurs expériences amicales. Nous avons repris les variables illustratives utilisées dans les expériences fraternelles (le genre et l'âge de l'adolescent ; le genre et la taille de la fratrie, le rang de naissance ; le type de famille ; le rapport au HPI) auxquelles nous avons ajouté le *niveau scolaire* (6e, 5e, 4e ou 3e) et le *saut de classe* éventuel.

Le corpus a été découpé en 1 559 segments de texte (ST), 1 374 ont été répartis dans 3 classes (soit 88.13% du corpus) (*cf.* Figure 7).

Figure 7. *Dendrogramme de la CHD sur les expériences amicales*



Le dendrogramme montre une première partition entre la classe 1 et les classes 2 et 3. Dans la première, le discours est centré sur la description de l'univers amical alors que les classes 2 et 3 rassemblent des discours portant sur la nature des relations amicales.

3.2.1. Un univers amical marqué par la sphère scolaire (Classe 1)

La classe 1 regroupe 36% des segments de texte classés. Cette classe est caractéristique des adolescents scolarisés en 3ème (χ^2=5), qui considèrent être le seul membre HPI au sein de leur famille (χ^2=4) et dont le rapport au HPI est caractéristique de la forme 4 (χ^2=4, *centré sur la sphère scolaire et construit au sein de la famille*).

Tableau 29. *Profils, antiprofils et extraits de verbatims de la classe 1 du corpus « expériences amicales »*

Classe 1		
Formes présentes (χ^2)	**Segments répétés (χ^2)**	**Antiprofils (χ^2)**
Ami (222), Classe (117), Ami_ (105), Groupe (82), Collège (61), Année (59), Fille (53), Appeler (53), Connaître (46), Copain (46), Sauter (46), Ensemble (40), 4ème (39), Meilleur_ami (38), Camarade (37)	Qui s'appelle ami_ (33), De classe (33), J'ai (30), En 4ème (26), Au collège (26), Dans la même classe (25), Groupe d' (25)	Chose (-66), Fois (-45), Truc (-38), Essayer (-24), Aller (-18), Jeu (-16), Trouver (-15), Caractère (-14), Pareil (-13), Regarder (-13), Aimer (-12), Problème (-12), Secret (-12), Note (-12), Rigoler (-12)

Les adolescents décrivent leurs amis (*ami, ami_, meilleur_ami*) en donnant leurs prénoms (*appeler*) et désignant leurs groupes d'amis (*groupe*). Leur univers social se réfère essentiellement à la sphère scolaire (*classe, collège, école, récréation*) : être dans la même classe (*« la plupart des filles dans ma classe, je les considère comme mes amies* » F21, 13 ans) ou le même collège (« *on est tous dans le même collège, mais on a été séparé dans les classes cette année* » G25, 13 ans) permet de développer des amitiés. Le collège semble donc être un contexte favorable au développement de relations amicales. Mais la socialisation est aussi marquée par des contraintes scolaires comme le changement de niveau ou d'établissement et le saut de classe. Chaque nouvelle année est synonyme de nouveaux pairs, de séparations (*année, 4ème, 6ème, 5ème*), qui viennent bouleverser le cercle amical de l'adolescent : « *on se connaît depuis le début de la 4ème* » (F16, 12 ans) ; « *aujourd'hui je passe mon temps avec une amie que j'ai rencontré l'année dernière* » (F21, 13 ans). Le saut de classe est également évoqué pour expliquer des remaniements dans l'univers social (*saut, classe*) : « *j'ai sauté une classe, ils sont tous plus âgés que moi* » (G1, 13 ans), « *je les ai pas quitté sauf ami_ puisque j'ai sauté deux classes* » (G15, 12 ans). Chaque changement au niveau scolaire est donc l'occasion de rencontrer de nouvelles personnes et peut marquer une évolution du cercle amical (*ancien*) ou au contraire une continuité : « *j'ai pas mal d'amis, j'ai ceux de mon ancien collège et ceux de mon nouveau collège* » (G1, 13 ans).

Les amis sont décrits en fonction de leur genre (*fille*) et de la durée de l'amitié (*connaître, primaire*) : « *y'a des gars, y'a des filles* » (G1, 13 ans), « *j'ai deux meilleures amies que je connais depuis la primaire* » (F21, 13 ans). La présence du terme *primaire* marque à la fois l'importance accordée aux longues amitiés (« *j'ai deux meilleures amies, une que je connais depuis la primaire* » F21, 13 ans) et la comparaison aux expériences antérieures (« *par rapport à la primaire, j'ai vraiment une super amitié* » G25, 13 ans). Nous observons les mêmes tendances telles que dégagées dans l'analyse de spécificité : les adolescents précisent le statut de la personne (il

peut être un « *ami* », un « *meilleur ami* », un « *copain* », un « *camarade* » ou un « *pote* »). Les adolescents n'emploient pas tous les mêmes termes et semblent également les distinguer entre eux (« *j'ai des connaissances, enfin des amis qui sont devenus des connaissances parce que ben on se voit plus trop* » F8, 14 ans ; « *je sais pas si je les vois vraiment comme mes amis ou pas, ou que comme des camarades de classe* » F21, 13 ans). Pour décrire leurs amis, ils s'appuient parfois sur la présence du HPI (« *ami_ il est autiste asperger TDA/H HPI et ami_ aussi elle est HPI* » G5, 12 ans).

Les adolescents ne décrivent pas la nature de leurs relations puisque plusieurs termes relatifs aux dimensions du partage (*jeu, rigoler*) et d'intimité (*secret*) sont absents. Ils évoquent plutôt la teneur générale (entendre, apprécier) : « *on s'entend bien, on s'amuse et on profite* » (G1, 13 ans) ; « *on s'apprécie beaucoup avec mon groupe d'amies filles* » (G25, 13 ans). La présence de l'adverbe *ensemble* témoigne d'un sentiment d'appartenance à un groupe ou d'implication dans une relation amicale (« *on aime bien discuter ensemble* » F29, 12 ans ; « *on joue ensemble* » G12, 11 ans).

Par ailleurs, cette classe est caractéristique des adolescents qui ont un rapport au HPI centré sur la sphère scolaire et construit au sein de la famille. Elle est également caractéristique des adolescents scolarisés en 3e, ces derniers auraient tendance à retracer leur « historique » amical et à décrire leurs amitiés en fonction des années, être en fin de collège pourrait amener une analyse des amitiés en fonction du parcours scolaire. Cette classe associe le fait de se penser comme le seul HPI au sein de la famille et un sentiment d'appartenance au groupe amical : ces adolescents n'expriment aucun sentiment de différence vis-à-vis de leurs pairs amicaux, probablement du fait du contexte scolaire. Les adolescents pourraient se sentir similaires à leurs pairs si ces derniers sont plus âgés (dans le cas où l'adolescent a sauté une classe).



Hortense (F16) a 12 ans et est scolarisée en 3e car elle a sauté deux classes. Son discours est le plus caractéristique de la classe 1.

Elle nous présente longuement son cercle amical de manière chronologique (de sa plus « vieille » amie à aujourd'hui). Son discours est marqué par son déménagement (et donc un changement d'école) et par les passages de classes successifs.

Elle nous parle de ses amies, qu'elle décrit en fonction de leur rencontre et de leur statut : certaines sont des amies, d'autres des copines, d'autres encore des connaissances (« *sauf qu'elle, on est moins amies, on est copines, on s'entend bien, mais en fait on est copines que, on est restées copines que parce que nos parents s'entendaient bien* », « *y'en a une avec qui je fais toujours du covoiturage, on est plus copines, on est juste bonnes connaissances* »).

Elle nomme ses amies les plus proches (« *après en 6e, je me suis fait une amie qui s'appelle [amie], mais elle, elle est, on était très copines, je la considérais comme ma meilleure amie en 5e* »), mais pas les autres. Son cercle amical est uniquement composé de filles, mais elle ne le précise pas (c'est uniquement visible par les prénoms évoqués et les accords, par exemple « *ma copine* », « *ma meilleure amie* »). Au fur et à mesure, Hortense passe d'une évocation de ses amies en primaire à celle de ses groupes

d'amies au collège et des relations en leur sein (« *et en 4ème, j'ai rencontré donc [meilleure_amie], ma meilleure amie. On est devenues copines et au début, on était un trio avec [amie], sauf que [amie] elle était jalouse que [meilleure_amie] soit ma copine* »). Hortense décrit son univers amical en donnant quelques éléments généraux sur la nature des relations qu'elle entretient, son discours se base sur l'évocation des prénoms, des lieux et des moments de rencontre (le collège, en 5ème par exemple).

Alors qu'elle a sauté de classe, cette trajectoire scolaire ne ressort pas directement dans son discours. Elle pointe néanmoins que sa meilleure amie a elle aussi sauté une classe. Nous pouvons supposer que cette expérience scolaire commune a pu les rapprocher.

3.2.2. Une relation chaleureuse avec le meilleur ami (Classe 2)

La classe 2 regroupe 41% des segments de texte classés. Elle est caractérisée par le discours des adolescents de sexe masculin (χ^2=20), les plus jeunes, âgés des 9 à 11 ans (χ^2=10) et scolarisés en 6e (χ^2=7) ou en 5e (χ^2=5). Elle est associée au niveau familial par la situation d'enfant unique (χ^2=8) et au niveau amical par le fait d'avoir des amis HPI (χ^2=4).

Tableau 30. *Profils, antiprofils et extraits de verbatims de la classe 2 du corpus « expériences amicales »*

Classe 2		
Formes présentes (χ^2)	**Segments répétés (χ^2)**	**Antiprofils (χ^2)**
Fois (80), Truc (59), Jeu (43), Aller (34), Exemple (31), Donner (28), Vidéo (28), Demander (27), Jouer (25), Prendre (25), Problème (23), Général (21), Aide (20), Rigoler (20), Regarder (19)	Des fois (70), On va (42), Je lui (40), Par exemple (36), Un truc (30), Va pas (28), Des fois on (28), Jeux vidéo (22), En général (21), On discute (17), On fait (17), On parle (17)	Ami (-105), Classe (-49), Ami_ (-33), Penser (-31), Groupe (-30), Collège (-29), Année (-27), Fille (-26), Connaître (-24), Meilleur (-21), Caractère (-20), Changer (-18), Sauter (-18), Meilleur-ami (-17), 4ème (-16)

Le discours des adolescents présente des marqueurs temporels indéfinis (*des fois, en général*), leurs expériences se réfèrent à des événements qu'ils tentent d'illustrer (*truc, exemple*) et sont ancrées dans l'action (*aller*). Cette classe est donc avant tout marquée par une manière d'évoquer les expériences amicales : « *des fois en cours de maths, des fois on fait les exercices et puis après on se donne les réponses mutuellement* » (G20, 11 ans).

Les relations décrites sont chaleureuses, basées sur les dimensions de l'entraide (*donner, demander, problème, aide*), du partage (*vidéo, jouer, rigoler, regarder*) et des alliances (*prendre* la défense*).*

L'entraide s'exprime par l'échange de conseils (« *elle me donne des conseils parce qu'elle me connaît, elle sait un peu comment je réfléchis* » F21, 13 ans ; « *elle m'a demandé de l'aider* » F2, 11 ans) en cas de difficultés rencontrées *(« elle parle souvent de ses problèmes* » F17, 13 ans). Elle est rarement rapportée dans une sphère précise, elle peut s'appliquer à la sphère scolaire ou de manière « *générale* », mais est perçue comme faisant partie du rôle de l'ami (« *[un meilleur ami] c'est quelqu'un qui t'aide à passer des moments de ta vie difficiles* » F29, 12 ans). Le partage prend la forme d'activités ludiques (« *on joue aussi un peu aux jeux vidéo* » G10, 10 ans ; « *on parle de tout, on rigole* » G1, 13 ans) ou d'activités plus passives (« *on regarde des vidéos* » F16, 12 ans). Les alliances prennent uniquement la forme de défense (« *elle a pris ma défense* » G5, 12 ans).

Quelques adolescents évoquent des désaccords mineurs : « *ça peut être aussi des petits désaccords en mode politique, on va pas forcément avoir la même vision de ça, ça peut être des désaccords dans des trucs nuls du genre des tenues* » (F7, 15 ans). Il s'agit de petits conflits qui ne semblent pas entacher la qualité de la relation amicale.

La classe 2 est caractéristique des garçons et des sujets les plus jeunes, ils ont des expériences amicales principalement basées sur des activités ludiques, de l'entraide et la prise de défense, qu'ils exemplifient. Elle est associée à la situation d'enfant unique : ces derniers pourraient attacher une importance toute particulière à l'entraide, au partage et à l'intimité dans leurs relations amicales, et développer des relations chaleureuses et satisfaisantes. Ces relations chaleureuses sont également marquées par la présence d'amis HPI : en se rapprochant de personnes partageant cette caractéristique, les adolescents pourraient développer des relations plus satisfaisantes.



Gabriel (G23) a 11 ans, il est scolarisé en 5e. Il a un meilleur ami et une meilleure amie dont il nous parle (il refuse de faire un choix et de ne parler que de l'un ou de l'autre). Ils ne sont pas dans sa classe et n'habitent pas dans la même ville que lui. Son discours est le plus caractéristique de la classe 2.

Avec ses meilleurs amis, Gabriel partage des activités sportives (foot, skate), des repas et plus globalement des temps hors du collège. Ils ne se voient pas quotidiennement, mais régulièrement, car ils passent beaucoup de temps ensemble pendant les vacances scolaires. Gabriel rapporte également des situations d'entraide : ils peuvent se donner des conseils (« *ouais par exemple [meilleure_amie] elle voulait perdre du poids. Je lui dis "de un, t'arrête de boire de la Monster, du Redbull, et des bières sans alcool, parce que tu sais très bien qu'il y a de l'alcool dedans". Et voilà.* »). Les alliances prennent la forme de prise de défense, son meilleur ami joue un rôle protecteur vis-à-vis de situations de harcèlement (« *et les personnes qui m'avaient harcelées, [meilleur_ami] il en a mis des droites pendant l'année dernière* »). Un soutien est également rapporté concernant sa dépression (« *pendant ma dépression, je me suis tourné vers eux. Je sortais tous les jours avec eux et ça me faisait du bien* ») Gabriel évoque des violences physiques et de la compétition, mais les conflits sont très rares. La violence semble banalisée dans son discours, elle prend une forme ludique auprès de ses amis (« *des fois on se balaye, mais pour rire !* ») tandis que la compétition est en lien avec des situations de partage (savoir qui va le plus vite en trottinette électrique).

Ainsi, les relations qu'entretient Gabriel avec ses deux meilleurs amis sont basées principalement sur du partage (dans des situations de la vie quotidienne), de l'entraide et du soutien émotionnels.

3.2.3. Des expériences amicales marquées par un sentiment de différence et par de l'antagonisme à l'origine de stratégies (Classe 3)

La classe 3 regroupe 23% des segments de texte classés. Elle est caractéristique des adolescents de sexe féminin (χ^2=23), qui ont un rapport au HPI caractéristique de la forme 1 (χ^2=7, *ambivalent construit grâce à l'identification*) et scolarisés en 4ème (χ^2=6). Au niveau familial, elle est associée à la place de cadet (χ^2=19), à la présence d'un autre germain HPI (χ^2=12), à des grandes fratries (χ^2=7) mixtes (χ^2=4). Au niveau amical, elle est caractérisée par des amis tout-venant (χ^2=7).

Tableau 31. *Profils, antiprofils et extraits de verbatims de la classe 3 du corpus « expériences amicales »*

Classe 3		
Formes présentes (χ^2)	**Segments répétés (χ^2)**	**Antiprofils (χ^2)**
Caractère (91), Penser (76), Note (57), Sentir (50), Gentil (47), Compétition (46), Goût (44), Ressembler (42), Façon (35), Adapter (34), Intérêt (31), Pareil (29), Jaloux (28), Chose (28)	Je pense (60), Les mêmes (45), Pense pas (41), Pas du tout (36), Meilleures notes (36), La compétition (29), Je trouve (28), Je pense pas (27), Même caractère (26), Les mêmes goûts (26)	Ami (-26), Ami- (-26), Ensemble (-20), Classe (-18), Copain (-18), Groupe (-16), Voir (-16), Appeler (-14), Jouer (-14), Moment (-14), Parler (-10), Jeu (-9), Passer (-9), Exemple (-9), Venir (-9)

Cette classe 3 met en relief le sentiment de différence à l'œuvre dans les relations amicales (*caractère, goût, ressembler, façon, intérêt, pareil, chose*) et l'antagonisme (*note, compétition, jaloux*). Contrairement à la première classe, très descriptive, et à la deuxième, dont le discours décrit des actions, cette classe se situe sur un versant plus subjectif et personnel puisque les adolescents expriment leurs pensées (« *je pense* ») et leurs ressentis (« *je me sens* »).

Les adolescents expriment plutôt un sentiment de différence au niveau du caractère (« *on a des caractères très différents* » F22, 13 ans), de la façon de penser, de réagir et de se comporter (« *leur façon dont ils parlent et tout ça, enfin tout est différent* » F22, 13 ans) et des centres d'intérêt (« *on a pas forcément les mêmes centres d'intérêt* » G19, 12 ans). Quelques verbatims pointent toutefois des ressemblances concernant les goûts (« *on a les mêmes goûts* » G15, 12 ans),

Le discours est également référé à toutes les formes d'antagonisme à l'œuvre dans les relations amicales : les adolescents rapportent soit l'absence de compétition (« *on est pas en compétition* » F21, 13 ans), soit de la compétition sportive (« *je vais faire un tour de vélo avec lui, y'a compétition* » G11, 14 ans) ou scolaire (« *il peut y avoir de la compétition au niveau des notes, mais c'est pas méchant* » G19, 12 ans). Certains adolescents minimisent cette compétition en la qualifiant de « *gentille* » (« *c'est de la gentille compétition justement* » F7, 15 ans). La jalousie de la part des autres est évoquée par plusieurs adolescentes (« *elles sont jalouses parce que je fais tout parfaitement* » F13, 12 ans).

En réaction au sentiment de différence et à l'antagonisme éprouvé, ces adolescents HPI pourraient mettre en place des stratégies (*gentil, adaptation*) : ils s'adaptent aux autres (à leurs conversations, à leurs centres d'intérêt) pour ne pas être rejeté (« *je m'adapte tout le temps pour pas être rejetée* » F3, 14 ans) ; ils adoptent une façade sociale de personne « *gentille* » (« *je fais semblant d'être gentille* » F13, 12 ans) pour ne pas être remarqués.

Cette classe est caractéristique des adolescents avec un germain HPI : cette caractéristique pourrait être discutée au sein de la famille, conscientisée, analysée, et liée, dans une certaine mesure, à la présence de compétition et de jalousie dans le domaine scolaire et amical. Ces adolescents ont un germain HPI avec lequel l'étiquette est donc partagée et auquel ils peuvent s'identifier. Ce n'est pas le cas avec leurs amis, le fait d'être HPI pourrait exacerber le sentiment de différence dans la sphère amicale et encourager la mise en place de stratégies. Cette classe est caractéristique des filles et des adolescents qui ont un rapport au

HPI ambivalent construit grâce à l'identification, dans lequel ils ont du mal à définir cette étiquette, mais où ils font état de stratégies mises en place.



Daniela (F13), 12 ans, est scolarisée en classe de 4e, elle a sauté une classe et a récemment déménagé dans une autre région de France. Son discours est le plus caractéristique de la classe 3.

Ce déménagement et le changement d'établissement scolaire afférent constituent le point de départ de son discours : elle décrit d'emblée un fort sentiment de différence puisqu'elle n'a pas les mêmes centres d'intérêt ni la même manière de fonctionner que ses nouvelles camarades : « *on n'a pas vraiment les mêmes centres d'intérêt. Parce que pour eux, ce qui, enfin c'est les filles, pour eux, ce qui leur intéresse, c'est les garçons, le sport, les cheveux et leur physique. Alors que pour moi c'est plus… Euh bah des choses intéressantes comme je sais pas, le futur, qu'est-ce qui pourrait améliorer le monde, les métiers* ». Ce sentiment de différence l'amène à déclarer que ces filles ne sont pas « *vraiment des vraies amies* ». Le fait de pouvoir s'identifier à ses amis est donc quelque chose de très important pour Daniela, elle l'évoquera d'ailleurs quand nous lui demanderons ce qu'est un meilleur ami pour elle : « *peut-être penserait un peu les mêmes choses que moi et quand on verrait quelque chose, on se dirait tout de suite la même chose. Et on aurait les mêmes, un peu les mêmes sujets d'intérêts, mais pas complètement parce que sinon c'est juste mon copié-collé en fait, ça sert à rien* ».

Au cours de l'entretien, Daniela ne nous a pas parlé de sa meilleure amie (elle estime ne pas en avoir, car « *à mon âge, toutes les filles sont pareilles* »), mais elle a évoqué ses camarades de classe. Elle décrit des relations avec des discussions partagées dans la cour, le partage s'effectue donc uniquement dans le cadre scolaire (elle ne veut pas les voir en dehors) ; l'entraide n'est pas présente, Daniela estime qu'elle n'en a pas besoin et que ses camarades ne la méritent pas de sa part (« *elles me critiquent et elles sont jalouses, donc je vais pas les aider* »). L'intimité est absente, Daniela ne rapporte pas d'échanges de confidences et ne se sent pas soutenue. À l'inverse, les relations amicales de Daniela sont caractérisées par de l'antagonisme : à plusieurs moments, elle évoque la jalousie de ses camarades, particulièrement prégnante dans la sphère scolaire (sur les notes, sur l'avenir professionnel, peut-être du fait de son saut de classe). Certaines dimensions de l'opposition sont absentes, car Daniela a mis en place des stratégies : il n'y a pas de compétition et de désaccords, car elle refuse de signifier son point de vue qu'elle sait différent, elle se sait meilleure sur le plan scolaire et craint de se faire encore plus détester (« *je préfère ne même pas aller dans la compétition parce que sinon, elles vont encore plus me détester* »). Ainsi, les expériences amicales de Daniela sont marquées par des stratégies adaptatives : elle évoque spontanément son adaptation aux autres et la dissimulation qu'elle déploie (« *moi j'ai décidé moi-même de pas me laisser parler, comme ça, elles peuvent pas me rejeter* »). Elle s'est également créé une façade sociale : *« je dois faire semblant d'avoir les mêmes centres d'intérêt pour pas qu'elles me trouvent trop différente et pour pas que je sois complètement rejetée* ». Ces comportements traduisent une prise de conscience de sa différence et un contrôle délibéré de son image sociale. Elle cherche à minimiser les risques de rejet et à maximiser les chances d'acceptation sociale, dans un double processus de protection de soi et d'adaptation aux pairs.

Synthèse du chapitre 9

Des spécificités dans les expériences fraternelles et amicales

Les discours sur les expériences fraternelles évoquent les frères et sœurs au prisme de l'écart d'âge et du rang de naissance. Les expériences amicales sont marquées par la description des pairs amicaux, détaillés en fonction de leur statut, de leur genre et de la durée de l'amitié, elles prennent place dans un espace et dans un temps scolaire. Certaines caractéristiques sont propres à ses pairs. Des dimensions uniquement positives ressortent dans les expériences amicales (l'intimité) tandis que les expériences fraternelles sont marquées par de l'ambivalence (l'entraide côtoie des conflits et de la violence). Le partage est commun aux deux types d'expériences, mais prend des formes différentes (discussions avec les amis, jeux avec les germains).

Les effets perçus du HPI sur les expériences fraternelles et amicales

Les adolescents identifient davantage d'effets perçus du HPI sur leurs relations amicales que sur leurs relations fraternelles. Concernant ces dernières, le HPI semble avoir peu d'effet, surtout si cette étiquette est partagée au sein de la fratrie. Dans le cadre des expériences amicales, des effets directs sont identifiés (sentiment de décalage, difficultés d'intégration), qui sont sources de difficultés. La moitié des adolescents évoquent la mise en place de stratégies pour contrer les effets potentiels du HPI.

Des formes différenciées d'expériences fraternelles et amicales en lien avec le rapport au HPI

La première et la seconde forme des expériences fraternelles s'appuient sur la comparaison, pour mettre en lumière la différenciation à l'œuvre dans les relations fraternelles ou pour pointer la présence d'une grande fratrie et donc des relations fraternelles différenciées. La troisième et la quatrième forme caractérisent des relations chaleureuses, basées sur les alliances ou sur l'entraide et intimité. Enfin la cinquième rend compte de relations ambivalentes. Certaines de ces classes sont associées à une forme de rapport au HPI ou à la présence d'un parent HPI.

Chez certains enfants uniques, leur rapport au HPI pourrait jouer un rôle sur leurs expériences fraternelles imaginaires (identification à un germain HPI, transmission familiale de cette caractéristique).

La première forme des expériences amicales se centre sur l'importance de la sphère scolaire dans l'univers amical (développer de nouvelles relations, remaniements au gré des changements de classe et d'établissement). La forme 2, caractéristique des garçons, met en avant des relations chaleureuses (avec du partage, de l'entraide et des alliances), avec parfois quelques petits désaccords. La classe 3 caractéristique des filles, met en relief le sentiment de différence, la compétition et les jalousies, qui pourraient être à l'origine de la mise en place de stratégies. Le rapport au HPI, le type de famille ou d'amis sont associées à chaque classe.

Discussion

L'objectif de cette thèse est de comprendre le rôle que peut jouer le rapport au HPI sur les expériences fraternelles et amicales d'adolescents HPI. En croisant le point de vue d'adolescents HPI et de leurs parents, nous avons défini quatre axes de questionnement : 1) *Existe-t-il une hétérogénéité de formes de rapport au HPI ?* 2) *Quel est le sens accordé aux expériences fraternelles et amicales ?* 3) *Quelles sont les spécificités des expériences fraternelles des adolescents enfants uniques ?* 4) *Quelles sont les spécificités des expériences fraternelles et des expériences amicales ?* Nous discutons les résultats les plus saillants au regard des travaux présentés dans la revue de la littérature et en confrontant nos différentes analyses (thématiques et lexicométriques).

1. Une hétérogénéité de formes de rapport au HPI

1.1. Une terminologie en lien avec les conceptions du HPI

L'emploi d'un terme n'est pas neutre et témoigne probablement d'une certaine conception du HPI. Adolescents et parents emploient préférentiellement les termes de *haut potentiel* (ou *haut potentiel intellectuel* ou leurs abréviations *HP* et *HPI*) et de *précoce*. Le premier, le plus usité aujourd'hui en France dans les champs scientifiques et médiatiques (Clobert & Gauvrit, 2021), ne relève pas d'une conception élitiste ou innéiste, comme cela peut être le cas avec les termes de *génie* ou *surdoué*. Plus neutre (Liratni & Pry, 2011), il intègre la dimension intellectuelle qui est la plus évoquée par nos participants. Le terme de *précoce*, davantage employé par les adolescents que par les parents, renvoie à une avance développementale qui se retrouve dans les perceptions du HPI des sujets : le HPI, c'est être *plus rapide*, c'est avoir *sauté une classe*, c'est avoir des *questions existentielles* qui habituellement se rencontrent chez des sujets plus âgés. L'idée de précocité est peu abordée par les parents quand ils évoquent leurs perceptions du HPI, mais leur discours en est empreint quand ils font référence au processus d'identification de leur enfant. La précocité serait davantage perçue comme une caractéristique permettant de détecter le HPI.

Un résultat surprenant que nous n'avons pas retrouvé dans la littérature concerne l'absence d'usage d'un terme précis par un tiers des adolescents et six de leurs parents : ces sujets parlent alors du HPI sans jamais le nommer explicitement. Il est possible qu'ils éprouvent des difficultés à nommer une caractéristique qu'ils ont du mal à définir par ailleurs. Deux tiers des adolescents expriment en effet des difficultés au moment formuler leurs perceptions du HPI, ce qui avait déjà été mis en avant par Watts (2022) chez des enfants et par Guthrie (2020) chez des adolescentes. Cependant, l'analyse lexicométrique ne va pas dans ce sens puisqu'elle a dégagé une classe témoignant de la possibilité de nommer le HPI tout en éprouvant des difficultés à en dessiner les contours. Ne pas nommer le HPI pourrait aussi être une stratégie identitaire et le signe d'un refus de se définir comme tel, ce qui a déjà été montré chez des adolescents (Kunkel et al., 1995; Meadows & Neumann, 2017; Robinson, 1990) ou des parents (Cornell, 1983, 1989; Matthews et al., 2014).

1.2. Des perceptions multidimensionnelles du HPI

Les dimensions intellectuelles et scolaires sont centrales dans la définition du HPI chez les adolescents et les parents que nous avons rencontrés. Ce résultat va dans le sens des travaux de Feldhusen et Dai (1997), Guskin et al. (1986), Kunkel et al. (1995) et Tan et al. (2019). Plusieurs de nos sujets critiquent des représentations qu'ils considèrent comme erronées concernant le HPI comme l'a montré Villatte (2010), niant par exemple le lien entre HPI et intelligence supérieure. Alors que des conceptions performatives, basées sur le travail, l'effort et l'application pour développer un HPI, avaient été dégagées chez des adolescents HPI dans d'autres études (Feldhusen & Dai, 1997; Guskin et al., 1986; Kerr et al., 1988; Manaster et al., 1994; Meadows & Neumann, 2017; Tan et al., 2019), nous retrouvons cette conception uniquement chez les parents. Soulignons que ces recherches ont été conduites aux États-Unis, dans un contexte culturellement marqué où la méritocratie et le *self-made man* sont largement valorisés. La dimension scolaire est moins détaillée dans le discours des parents que dans celui des adolescents ce qui témoigne d'une plus grande importance accordée par ces derniers à cette sphère. Certains adolescents dressent un portrait nuancé de l'élève HPI ayant des facilités, mais aussi des difficultés et qui ne réussit pas obligatoirement sur le plan scolaire comme les adolescents interrogés dans les études de Perrone et al. (2007) et Villatte (2010). Les parents évoquent des inquiétudes quant aux stratégies d'apprentissage de leur enfant (il faudrait qu'ils « *apprennent à travailler* ») : comme montré par Garn et al. (2010, 2012), certains éprouveraient des difficultés à encourager la motivation et à transmettre l'effort d'apprendre.

Nos résultats soulignent aussi la place significative des dimensions sociales et émotionnelles dans les conceptions du HPI. La dimension émotionnelle est peu ou pas appréhendée dans la plupart des études, seule une recherche française a dégagé cette dimension dans les représentations d'adolescents HPI (Villatte, 2010). Moins abordée par les adolescents que la sphère intellectuelle, mais centrale chez les parents, les conceptions sont cependant riches et détaillées. La dimension sociale se caractérise surtout dans le discours des adolescents par la mise en œuvre de stratégies (dissimuler, nier et rejeter le HPI, s'entourer de personnes HPI, exhiber une façade sociale). Leurs perceptions vont donc dans le sens d'un effet de l'étiquette sur la sphère sociale (Coleman et al., 2015; Guignard et al., 2021; Neihart & Yeo, 2018; Rimm, 2002; Wiley, 2021). Les dimensions intellectuelle, sociale et émotionnelle sont autant évoquées par les parents : ils pourraient avoir des perceptions du HPI plus diversifiées à la suite de l'identification de leur enfant (Solow, 2001) et ne pas se centrer uniquement sur la dimension intellectuelle.

1.3. Des perceptions hétérogènes du HPI

Nous retrouvons dans plusieurs dimensions une hétérogénéité pour qualifier la différence ressentie. Conformément à la littérature, les adolescents HPI peuvent mettre en avant une intelligence plus développée (Guskin et al., 1986; Kunkel et al., 1995), la nier (Robinson, 1990; Villatte, 2010) ou considérer qu'ils ont une vision différente des choses (Courtinat,

2008; Meadows & Neumann, 2017). Nos résultats montrent que des conceptions hétérogènes se retrouvent également chez les parents et concernant la sphère émotionnelle (*être plus mature*, *avoir plus d'empathie*, *avoir des traits de personnalités particuliers,* etc.*)*. Nous pouvons aussi retrouver certains mythes (les individus HPI seraient plus empathiques, hypersensibles, auraient une pensée en arborescence), et ce, plus fréquemment dans le discours des parents que dans celui des adolescents, dont les perceptions seraient moins stéréotypées. Rappelons que la majorité des familles a été recrutée par l'intermédiaire d'associations : ces parents pourraient avoir rencontré des difficultés les ayant conduits à se tourner vers ces associations pour obtenir des informations voire de l'aide. Ils ont aussi consulté des ouvrages de vulgarisation et assisté à des conférences dans une recherche de compréhension et d'informations. Ces médias pourraient être des vecteurs de mythes qu'ils ont alors repris à leur compte (Baudson, 2016; Bergold et al., 2021).

Notre analyse lexicométrique met en évidence différentes formes du rapport au HPI associées au saut de classe et à la présence d'autres membres HPI dans la famille. Elle fait également ressortir l'âge d'identification, jamais appréhendé en tant que tel à notre connaissance. Alors que le saut de classe était associé au sentiment de ressemblance ou de différence à l'égard d'autrui (Courtinat, 2008) et à des perceptions négatives de la sphère sociale (Lagacé-Leblanc et al., 2023), nos résultats montrent que l'avance scolaire, conséquence possible de l'identification, aurait des effets sur la manière de définir le HPI (le HPI est expliqué par le saut de classe comme étant une expérience qui peut être partagée au sein de la fratrie). Le saut de classe a également des effets sur le plan social, puisqu'il implique souvent un remaniement du cercle amical.

Alors que la présence d'un germain tout-venant était associée à une conception dynamique et globale du HPI (Villatte, 2010), nos résultats montrent un lien entre la présence d'un germain HPI et d'un rapport au HPI centré sur des différences émotionnelle et intellectuelle. Une comparaison s'effectuerait entre frères et sœurs partageant cette étiquette d'un côté et pairs amicaux de l'autre ; elle exacerberait chez certains adolescents ce sentiment de différence en le rendant visible. La présence de parents HPI est associée à un rapport au HPI centré sur des descriptions et les difficultés éprouvées sur les plans social et scolaire. Dans la mesure où ils sont eux aussi concernés par le HPI, ce dernier pourrait être discuté au sein de la famille et faire l'objet d'une attention particulière, permettant à l'adolescent de s'en construire une représentation plus précise, mais focalisant également l'expérience du HPI sur des difficultés, peut-être vécues par plusieurs membres de la famille. Alors qu'une tradition familiale pourrait favoriser les échanges à propos du HPI et permettre à l'adolescent de se construire une représentation claire du HPI, chez certains adolescents, la présence de parents et de germains HPI est associée à des difficultés pour définir le HPI. Également associée à la mise en place de stratégies, la présence de membres HPI pourrait renforcer le sentiment de différence et favoriser des stratégies d'adaptation. Ainsi, il est possible que le partage familial de l'étiquette de HPI pousse certains adolescents à se centrer sur les difficultés, à mettre en exergue des différences avec le milieu extra-

familial conduisant à la mise en place de stratégies ou au contraire à construire une définition précise du HPI. La présence d'un membre HPI n'est pas synonyme pour tous les adolescents d'une appropriation de l'étiquette. Cette appropriation pourrait finalement dépendre de la place qui est donnée au HPI au sein de la famille.

Une identification réalisée entre l'âge de 7 à 9 ans (au début de l'école primaire) orienterait le rapport au HPI en le centrant sur l'expérience de l'identification. Il est possible qu'une identification relativement récente au moment de l'entretien (réalisée depuis 2 à 7 ans, M = 4,35 ans), permette à l'adolescent d'en avoir des souvenirs précis et d'en fournir des éléments contextuels.

1.4. Des perceptions ambivalentes et complexes du HPI

L'ambivalence se repère dans les thèmes abordés par les adolescents et leurs parents à un niveau interindividuel (adolescents et parents n'associent pas toujours la même valence à une même dimension) ou à un niveau intra-individuel (un même sujet peut faire état de valences positives et négatives pour une même dimension). La dimension intellectuelle présente une valence positive dans le discours des parents, mais est plus nuancée chez les adolescents ; la dimension sociale est associée à des difficultés par les adolescents, mais est nuancée par certains parents ; la dimension émotionnelle est caractérisée avec une valence plutôt négative par l'ensemble des sujets et la dimension scolaire est nuancée. Alors que les enfants HPI auraient tendance à nommer des aspects tout autant positifs que négatifs concernant la sphère sociale (Lagacé-Leblanc et al., 2023), Courtinat (2008), Feldhusen et Dai (1997), Guthrie (2020), Manaster et al. (1994), Manor-Bullock et al. (1995) ont montré que les adolescents identifient davantage d'aspects négatifs, allant jusqu'à qualifier le HPI de handicap social (Villatte, 2010). Nos résultats confirment cette tendance et entrent en controverse avec les travaux de Kerr et al. (1988), de Kunkel et al. (1995) et de Manaster et al., 1994) qui ont souligné des perceptions en lien avec la reconnaissance sociale, le respect et l'écoute de la part des autres. Dans notre recherche, les adolescents évoquent uniquement la sphère sociale en termes de désavantages (difficultés relationnelles, sentiment d'incompréhension) et de stratégies à mettre en place (dissimulation, déni, rejet, etc.). Quelques parents tiennent un discours plus nuancé (un HPI peut permettre d'avoir de bonnes capacités d'adaptation et d'être bien intégré), mais la majorité l'aborde sous l'angle des difficultés.

Les perceptions du HPI sont complexes puisque les dimensions sont souvent liées et associées entre elles : certaines capacités cognitives supérieures (dimension intellectuelle) permettent d'avoir de bons résultats scolaires, mais peuvent aussi générer de l'ennui (dimension scolaire), l'empathie et la maturité (dimension émotionnelle) peuvent susciter des difficultés relationnelles (dimension sociale). Cette complexité avait déjà été dégagée dans des recherches menées à l'aide d'analyses qualitatives (Courtinat, 2008; Guthrie, 2020; Villatte, 2010).

1.5. Penser l'identification du HPI comme un processus

L'expérience de l'identification est très différente selon les adolescents ou les parents puisque chacun y met un sens particulier. Le processus qui amène à l'identification se développe sur un temps long et constitue un élément crucial pour les parents (cette rubrique représente 33 % de la proportion de leur discours sur l'identification contre 2 % chez les adolescents). Pour les adolescents, le processus d'identification du HPI débute majoritairement au moment de la passation du bilan. *A contrario,* les parents assemblent une variété de signes dans différents domaines développementaux en amont de l'identification et qui en constituent le point de départ. Nous retrouvons l'idée de Dezère (2021) selon laquelle les parents constituent le deuxième maillon de la chaîne, puisque les parents ont collecté ces signes à partir d'une grande diversité de discours (émanant de professionnels de santé et de l'éducation, de l'entourage, etc.). L'annonce du résultat, d'abord marquée par de l'incompréhension chez les adolescents et chez quelques parents, peut être vécue de manière satisfaisante par certains adolescents, car elle permet une meilleure compréhension (en venant poser des mots) et une prise de conscience de sa différence et de ses habiletés. Le vécu est plus hétérogène chez les parents puisque sentiments négatifs (peur, tristesse) et satisfaction sont exprimés. Passifs dans le processus d'identification jusqu'alors (ils n'en sont pas à l'origine), cette étape donne l'opportunité à l'adolescent de devenir acteur (Hugon et al., 2013; Malrieu, 1996) dans l'appropriation et la signification de l'étiquette de HPI.

2. Une hétérogénéité au niveau du sens accordé aux expériences fraternelles

2.1. Des expériences fraternelles satisfaisantes bien qu'ambivalentes chez les adolescents ayant une fratrie

Nos résultats montrent que les adolescents décrivent des relations globalement ambivalentes, mais avec une hétérogénéité dans la manière dont chaque dimension s'exprime. Tous les adolescents rapportent du partage sous différentes formes (discussion, partage d'activités ludiques et/ou plus solitaires), mais il peut être relativisé. Une majorité évoque de l'entraide dans différentes sphères (scolaire, relationnelle, émotionnelle et/ou dans la vie quotidienne), mais elle est conditionnelle, puisque dépendante du rang de naissance et de l'envie exprimée par l'adolescent d'être aidé ou pas. Les alliances, également caractéristiques, peuvent prendre plusieurs formes (prendre la défense, être défendu, s'unir face aux autres), mais ces différentes formes sont rarement toutes présentes au sein d'une même relation. L'intimité s'exprime principalement par de la proximité et du soutien, l'échange de confidences étant davantage réservé aux amis. Tous les adolescents font état de conflits, mais avec des intensités diverses (sous forme de désaccords, parfois plus virulents) et dans différentes situations (vie quotidienne, à propos d'opinions et préférences ou en jouant). La plupart de nos sujets rapportent des violences, mais de différentes natures (physiques ou verbales) et d'intensités variables (ludiques ou plus virulentes). Enfin, l'antagonisme, dimension la moins rapportée, est néanmoins présent sous forme de compétition, de jalousie et de rivalité.

Les perceptions des parents relatives aux relations dans le groupe fraternel sont proches de celles de leurs enfants : ils mettent principalement en avant des relations dans la fratrie basées sur une bonne entente, avec parfois de l'ambivalence. Ils soulignent davantage des dimensions de la chaleur (intimité, partage, et dans une moindre mesure alliances et entraide) que des dimensions de l'opposition. Ils sont plusieurs à évoquer des relations compliquées, ce qui ne ressort pas de façon aussi explicite dans le discours des adolescents. Les parents relèveraient davantage les difficultés et les conflits rencontrés, que l'on retrouve dans le discours des adolescents, mais de façon plus édulcorée. Quand ils décrivent l'évolution de la relation, ils pointent uniquement une amélioration, tandis que certains adolescents peuvent évoquer une détérioration. Ce dernier résultat va dans le sens de la littérature sur les relations fraternelles des adultes HPI : la plupart notent une amélioration au cours du temps, la détérioration, existante, est néanmoins à la marge (Yewchuk & Schlosser, 1996).

Sans surprise puisque largement documentées dans la littérature, les variables structurelles sont associées aux perceptions de la relation fraternelle chez des adolescents HPI.

Alors que la taille de la fratrie n'avait pas été analysée bien que relevée (Ballering & Koch, 1984; Weissler & Landau, 1993), elle ressort dans nos analyses. Les adolescents qui ont plusieurs germains différencient leurs relations : elles ne sont pas vécues de la même manière par un même sujet au sein d'un même groupe fraternel. Avoir une fratrie de trois germains ou plus est associé à une expérience fraternelle dans laquelle les adolescents particularisent chaque relation entretenue en s'appuyant sur « l'architecture fraternelle », et plus particulièrement sur le rang de naissance et le genre du germain. Appartenir à une fratrie de deux enfants est associé à des expériences fraternelles ambivalentes ou référées aux parents. Dans le cas d'un groupe fraternel restreint à deux membres, la contribution des parents et la rivalité pourraient davantage être à l'œuvre. Cette taille de fratrie, qui « équilibre » dans une certaine mesure le groupe fraternel au groupe parental, pourrait aussi favoriser une forme d'expérience fraternelle qui met en avant les alliances (particulièrement la prise de défense).

Alors que plusieurs recherches avaient dégagé une influence de l'écart d'âge selon la taille de l'empan (Grenier, 1985; Lapidot-Berman & Oshrat, 2009; Pfouts, 1980; Tuttle & Cornell, 1993), nos analyses montrent des effets plutôt en termes de présence/absence du germain au domicile familial (si par exemple un aîné n'y réside plus). Lapidot-Berman et Oshrat (2009) et Grenier (1985) montrent que plus l'écart d'âge est important, plus il y aurait de support mutuel, de compétition et de comparaison dans les fratries mixtes (avec un enfant HPI et enfant tout-venant). Nous ne retrouvons pas de tels résultats puisque les adolescents rapportent un partage dépendant de la présence du germain et plus rarement une absence d'alliances ou d'intimité ; la présence d'un germain HPI n'est pas une variable associée aux formes d'expériences fraternelle.

Plusieurs recherches ont montré l'influence du genre sur les relations fraternelles des enfants et adolescents HPI. Les fratries unisexes présenteraient davantage de compétition (Grenier, 1985), particulièrement quand elles sont masculines (David et al., 2009). Nos analyses ont dégagé ce lien, mais avec une autre forme d'antagonisme : la rivalité. Ces fratries présenteraient également plus de conflits (Tuttle & Cornell, 1993), ce que nous retrouvons dans certaines fratries, mais pas dans d'autres. Cette nuance pourrait s'expliquer par la non-différenciation des fratries masculines et féminines compte tenu de la taille de notre échantillon. Nous dégageons cependant une association entre fratrie composée d'un garçon et relation ambivalente : décrites à la fois comme chaleureuses (avec le partage d'activités ludiques et de passions), mais également accompagnées de violences.

Le rang de naissance est une variable qui caractérise les relations fraternelles des adolescents rencontrés. Nos résultats montrent une association entre la position d'aîné et des expériences fraternelles chaleureuses, avec de l'entraide et de l'intimité, conformément à la littérature (Chamrad et al., 1995; Pfouts, 1980; Tuttle & Cornell, 1993). Nous trouvons également une association entre la position d'aîné et des relations fraternelles ambivalentes, caractérisées par du partage et de la violence. Dans cette forme d'expérience fraternelle, l'âge de l'adolescent est également une variable illustrative : les aînés les plus jeunes pourraient avoir des relations certes chaleureuses, mais également accompagnées d'opposition. Le rang de naissance influence également la perception de certaines dimensions : l'entraide et la prise de défense ne se font que de façon unilatérale puisque si l'adolescent a un germain plus jeune, il apporte de l'aide, mais n'en demande pas. Cependant, quand il s'agit de détailler les rôles des germains, la plupart des adolescents ne les différencient pas en fonction de la place occupée au sein de la fratrie : une majorité met l'entraide au premier plan, l'essentiel serait probablement qu'il y en ait, quel que soit le germain qui en apporte ou en reçoive.

2.2. Des expériences fraternelles idéalisées par les enfants uniques

Conformément à la littérature, nos résultats montrent que l'expérience d'enfant unique est marquée par un sentiment de solitude (Almodovar, 1973; Ohniguian, 1990) et par l'envie d'avoir un frère ou une sœur (Espiau & Beaumatin, 2003). Le vécu d'enfant unique serait ambivalent, entre désir de fratrie et crainte de perdre une place privilégiée (Meynckens-Fourez, 2022; Peille, 2008). Les enfants uniques pourraient avoir d'autant plus conscience de perdre l'attention de leurs parents et de devoir partager leur amour dans la mesure où ils n'ont pas à les partager actuellement (Espiau & Beaumatin, 2003; Peille, 2008).

Toutefois, les enfants uniques de notre échantillon imaginent tous une relation fraternelle idéalisée, empreinte de partage, d'entraide, d'alliances et d'intimité. Si des conflits, de la violence et de l'antagonisme peuvent être évoqués, ils sont minimisés. Comme chez les adolescents ayant une fratrie, l'entraide serait conditionnée à l'âge du germain. La protection semble spécifique aux enfants uniques : s'opposer aux parents tout en étant protégé par un germain pourrait alors revêtir une certaine importance (Pickhardt, 2000).

Les adolescents rencontrés semblent malgré tout globalement satisfaits de leur situation puisqu'ils identifient chez des pairs les inconvénients à avoir un germain. Désirer, imaginer et personnifier une relation fraternelle constituerait trois processus distincts : les enfants uniques peuvent désirer et imaginer un germain, mais avec des contours flous. Quatre de nos adolescents enfants uniques sur cinq imaginent ressembler à leur germain et l'un d'entre eux exprime le désir d'avoir un jumeau, renvoyant à la problématique de l'identification à un double gémellaire (Meynckens-Fourez, 2022). L'ami peut aussi constituer un autrui significatif des expériences fraternelles imaginaires (Ohniguian, 1990). Il apporte du partage, de l'intimité ou de l'entraide, mais ces apports restent limités d'après les adolescents, car ils ne sont pas toujours ensemble.

3. Une hétérogénéité au niveau du sens accordé aux expériences amicales

3.1. Une bonne entente avec les camarades et amis malgré des difficultés

L'analyse de spécificités met en avant les différents statuts des pairs amicaux : ils peuvent être désignés comme des meilleurs amis, des amis, des copains ou des camarades. Chaque statut renvoie à des relations et des attentes différentes (Barbé, 2016).

Les adolescents décrivent des relations basées sur une bonne entente ou distanciées avec leurs camarades : les relations peuvent être cordiales, sans réelle intimité (réservée aux amis), ou plus distanciées s'ils n'apprécient pas particulièrement ces pairs imposés par l'environnement scolaire. Ces relations demeurent cependant satisfaisantes parce qu'elles ne sont pas émaillées de conflits. Certains adolescents ne cherchent pas à développer des relations amicales, ces relations superficielles leur conviennent.

Des difficultés d'intégration sont cependant relevées par un tiers des adolescents, mises parfois en lien avec un sentiment de décalage. Ils éprouveraient des difficultés pour initier et développer une relation (Rinn, 2018) ou se sentiraient exclus et rejetés. Conformément à la littérature qui avait dégagé un sentiment de différence chez des adolescents HPI (Courtinat, 2008; King et al., 2019; Manor-Bullock et al., 1995), plus de la moitié des adolescents rapporte un sentiment de décalage ou de différence au cours de l'entretien. La différence peut être évoquée de manière explicite (le HPI, *c'est se sentir différent de manière globale* ou c'est *être différent entre individus HPI*) ou de manière implicite en comparant les individus HPI aux autres (voire entre eux). L'identification, en assignant une étiquette, pourrait renforcer ce sentiment (Guignard et al., 2021). Quand il est ressenti, les expériences sociales semblent qualitativement différentes (Wiley, 2021). Ce sentiment de décalage pourrait provenir d'intérêts différents entre l'adolescent HPI et ses camarades, entraînant un désintérêt social et des difficultés pour développer des amitiés (Tourreix, 2022). Les difficultés rencontrées peuvent également concerner des situations de harcèlement également mises en avant auprès d'un échantillon d'adolescents HPI français (Tourreix, 2022). Dans le cas de nos sujets, le harcèlement ne serait plus actuel, mais pourrait influencer la manière dont ils abordent aujourd'hui leurs expériences amicales. Les

nombreuses stratégies mises en place, évoquées tout au long de l'entretien, vont dans ce sens.

La littérature a dégagé plusieurs stratégies d'adaptation visant à atteindre une position sociale confortable (Swiatek, 1995, 2001; Swiatek & Cross, 2007; Swiatek & Dorr, 1998) : la dissimulation, le déni du HPI, l'évitement et la suradaptation. La stratégie la plus évoquée par plus de la moitié des adolescents HPI rencontrés est la dissimulation qui vise à cacher cette étiquette aux autres. Déjà mise à jour dans un échantillon d'adolescents HPI français (Tourreix, 2022), elle est évoquée au moment de définir le HPI et peut être mise en place pour contrôler les effets potentiels de l'étiquette ; elle serait donc intrinsèquement liée au HPI. Nous retrouvons chez quelques adolescents une forme de déni du HPI se traduisant par un refus de se définir comme étant HPI et par des doutes sur la véracité de l'identification. Ce déni peut aller jusqu'à l'expression forte d'un rejet. L'évitement, rapporté par quelques sujets également, se rapproche de la « mise en visibilité » évoquée par Cross et al. (2014) : les adolescents peuvent par exemple éviter certaines situations (la pause méridienne en rentrant déjeuner chez eux par exemple). De la suradaptation est évoquée par quelques adolescents. Elle consiste à anticiper les comportements et les paroles d'autrui pour adapter ses propres comportements et paroles et éviter ainsi les conflits, quitte à se créer une « façade sociale » (Gross, 1998) pour ressembler aux autres et se fondre dans le groupe.

Avec les amis, les relations sont majoritairement chaleureuses : partage, entraide et intimité sont rapportés ; elles constituent également des attentes à leur égard. Il ne s'agit donc plus de simples échanges cordiaux et distants, les adolescents « rigolent » et s'amusent avec leurs amis. Alors que les conflits peuvent détériorer voire briser la relation amicale (Cloutier & Drapeau, 2016), pour les adolescents HPI interrogés, l'ami peut conserver son statut même en cas de conflits, mais la relation sera alors décrite comme plus distanciée. Peu de difficultés en lien avec les amis sont rapportées. Quand il y en a, elles concernent surtout une séparation (à cause d'un saut de classe ou d'un déménagement). Si les adolescents HPI peuvent parfois rencontrer des difficultés pour nouer des relations et trouver des amis qui leur ressemblent, une fois la relation formée, elle semble chaleureuse et exemptée de difficultés.

La plupart des recherches portant sur la socialisation amicale des adolescents HPI ne relèvent pas la présence d'une double exceptionnalité, ce qui pourrait constituer une limite selon Košir et al. (2016) et expliquer la variabilité parfois constatée au sein de cette population. La présence d'un TDA/H ou d'un TSA pourrait être à l'origine de difficultés sur le plan social (Assouline et al., 2009; Cordeiro et al., 2011; Verret et al., 2016), exclure ces troubles neurodéveloppementaux pourrait en partie expliquer les relations amicales globalement chaleureuses que nous retrouvons dans notre échantillon.

Les parents perçoivent eux aussi les relations amicales de leurs enfants comme étant basées sur une bonne entente. Les stratégies qu'ils évoquent se distinguent de celles des

adolescents : ils sont nombreux à souligner la tendance de leurs enfants à se rapprocher de pairs HPI ou plus âgées, ayant une maturité, une mentalité ou un niveau scolaire comparables. Concernant les camarades de classe, nous retrouvons des résultats similaires à ceux de Simoes Loureiro et al. (2010) puisque dans cette étude les parents signalaient des difficultés : leur enfant pouvait être rejeté et subir des moqueries. Du harcèlement est évoqué par plus d'un tiers des parents de notre échantillon et le sentiment de décalage est pointé par la moitié d'entre eux, ils soulignent que leur enfant a des centres d'intérêts très différents des autres. Nos résultats vont également dans le sens de l'hypothèse avancée par Peyré et al. (2016) : les difficultés émotionnelles, sociales ou de comportement pourraient apparaître lors de l'entrée à l'école primaire, puisque les difficultés sociales, qu'elles soient énoncées pour évoquer les relations amicales de l'adolescent HPI ou pour détailler les signes évocateurs d'un HPI ayant conduit à l'identification, sont le plus souvent apparues à l'école primaire.

3.2. Des relations avec le meilleur ami globalement chaleureuses

Nos résultats vont dans le sens de la littérature à propos des adolescents tout-venant : les adolescents entretiennent une relation chaleureuse avec leur meilleur ami. Le HPI pourrait avoir des effets sur les relations avec les camarades, mais pas avec les amis les plus intimes. Le partage, dimension la plus importante chez les adolescents de 11-13 ans d'après Furman et Buhrmester (1985), est la seule dimension rapportée par tous les adolescents HPI et constitue le principal rôle attendu de la part de l'ami et du meilleur ami. Nous pouvons cependant dégager une hétérogénéité dans les réponses des adolescents concernant la fréquentation de leur meilleur ami : certains se voient souvent, dans le cadre scolaire, mais aussi en dehors, pour d'autres la relation se cantonne à la sphère scolaire ou est plus épisodique, car ils se voient plus rarement. L'intimité apparaît également constitutive de la relation avec le meilleur ami : la plupart des adolescents rapportent un sentiment de soutien et de proximité, comme l'ont montré les travaux de Barbé (2016), Cannard (2019) et Hartup (1989). La loyauté est importante pour bâtir cette intimité (Coslin, 2017; Lutte, 1988), puisqu'elle est évoquée par une majorité d'adolescents comme une qualité attendue dans la relation avec le meilleur ami, avec l'échange de confidences et le soutien. Mais la relation avec le meilleur ami n'est pas dispensée d'opposition. La littérature pointe le caractère inéluctable des conflits à l'adolescence, même avec le meilleur ami (Berndt, 2002, 2004; Kindelberger, 2018), ce que nous retrouvons dans nos résultats. Ces conflits ne sont pas virulents, ils sont résolus rapidement (Cloutier & Drapeau, 2016) et ne semblent pas entacher la qualité de la relation et l'absence de violence caractérise la relation avec le meilleur ami. Dans une moindre mesure, les adolescents décrivent des situations de jalousies et de compétition à l'instar des travaux de Berndt (2002, 2004) et de Hartup, (1989) ; la compétition leur permettant de se surpasser est vécue positivement puisque support d'émulation et vectrice de réussite.

L'analyse lexicométrique permet de dégager une hétérogénéité entre les adolescents concernant leur genre et leur âge. Alors que la littérature pointe des relations amicales de

meilleure qualité chez les filles HPI (Lee et al., 2012; Masden et al., 2015; Schapiro et al., 2009), dans notre population, des expériences amicales marquées par de l'entraide, du partage et des alliances sont associées aux garçons tandis que celles marquées par un sentiment de décalage et plusieurs stratégies mises en place (adaptation et façade sociale) sont associées aux filles. Nos résultats vont dans le sens de ceux de Luftig et Nichols (1990), qui supposaient que les filles HPI étaient plus à risque que leurs homologues masculins sur le plan social puisque moins populaires. Par ailleurs, les adolescents les plus jeunes (scolarisés en 6e et 5e) ont un discours associé à une relation chaleureuse avec le meilleur ami tandis que les plus âgés (scolarisés en 3e) décrivent leur univers social au prisme de leur expérience scolaire : les niveaux scolaires marquent la continuité ou la formation de nouvelles amitiés. Les plus jeunes pourraient centrer leur discours sur leur relation avec le meilleur ami tandis que les plus âgés auraient un discours plus diversifié (ils évoquent différents pairs amicaux) et inscrits dans une temporalité plus large.

4. Des spécificités fraternelles et amicales sur la nature des relations et sur leur ancrage spatial

Les expériences fraternelles et amicales se distinguent par la nature des relations entretenues. L'analyse de spécificités fait ressortir une ambivalence dans les relations fraternelles et de la chaleur dans les relations amicales. Le partage marque toutes les relations, mais de manière différente : porté sur les discussions avec les amis, il est plus ludique avec les germains. Avec ces derniers, le partage est également nuancé, il pourrait diminuer au cours de l'adolescence au profit des amis, sans perdre néanmoins en qualité. Les violences et les conflits sont des dimensions qui seraient plus spécifiques aux expériences fraternelles qu'aux relations amicales. L'intimité ressort davantage dans les discours sur les expériences amicales, cette dimension est donc centrale, par le soutien apporté et par les confidences partagées (Claes, 2003; Hernandez, 2012). Les adolescents déclarent plus souvent ressembler à leur meilleur ami qu'à leur germain, même si le thème de la ressemblance est davantage associé aux expériences fraternelles (pour pointer une ressemblance ou pour la nier).

Des espaces sont spécifiques à chaque sphère d'expérience. Les expériences amicales prennent surtout place dans l'espace et le temps scolaire. La littérature a mis en avant l'importance du groupe classe dans la socialisation des adolescents tout-venant (Mallet et al., 2018) et un rôle des TNIC (Technologies Numériques de l'Information et de la Communication) limité à entretenir les relations déjà formées dans ce milieu (Rodriguez, 2014). Les adolescents HPI ne se distingueraient pas de leurs pairs tout-venant sur ce point. Il en est de même pour l'espace qui caractérise les expériences fraternelles : la chambre pourrait être liée à des problèmes de territoire (Rufo & Schilte, 2002), les adolescents, qu'ils soient HPI ou non, pourraient accorder une grande importance à conserver leur intimité dans un espace privé et n'apprécieraient guère de le partager.

5. Le rôle du rapport au HPI sur les expériences avec les pairs

5.1. Le rôle du rapport au HPI sur les expériences fraternelles

Les expériences fraternelles sont plus souvent associées aux variables structurelles de la fratrie (taille, rang de naissance et genre de la fratrie) qu'au HPI. Quand celui-ci entre en jeu, ce n'est pas tant la présence de germains HPI qui a de l'importance, mais le rapport au HPI. L'analyse thématique montre que la majorité des adolescents pense que le HPI n'a pas d'effets sur leur relation fraternelle. Certains s'appuient sur la tradition familiale du HPI pour expliquer que partager une étiquette permet de constituer une norme fraternelle et familiale : l'adolescent HPI ne se pense pas alors comme différent des autres, ils partagent des points communs et comprennent mieux leurs réactions. Quand le HPI a des effets, ils sont majoritairement positifs puisqu'il amène compréhension, partage d'expériences et échange de conseils. Nos résultats vont donc dans le sens de ceux Chamrad et al. (1995), Colangelo et Brower (1987) et David et al. (2009) qui ont montré que la présence d'un germain HPI n'aurait pas d'incidence négative sur les relations fraternelles, elle pourrait même avoir une incidence positive. Par ailleurs, la présence d'un parent HPI (du moins identifié comme tel par l'adolescent) est associée à des expériences fraternelles chaleureuses. Les enfants pourraient se référer à lui en cas de difficultés en lien avec le HPI. Les parents pourraient aussi chercher à rééquilibrer de supposées différences identifiées entre l'enfant HPI et l'enfant tout-venant (Ben-Artzey, 2020).

Avoir un rapport au HPI en construction, nommé, mais défini par ce qu'il n'est pas est associé à des expériences fraternelles diversifiées marquées par l'appartenance à une grande fratrie. Certains adolescents pourraient éprouver des difficultés à définir le HPI (et donc à se définir en tant qu'individu HPI par extension) les amenant à rechercher l'attention maternelle (seul parent évoqué), d'où la présence de rivalité. Cette recherche identitaire, très prégnante à l'adolescence (Claes & Lannegrand-Willems, 2014; Ricaud-Droisy et al., 2019), pourrait aussi amener davantage de discussions, favorisées par la présence d'une grande fratrie.

Développer un rapport au HPI organisé autour de la différence intellectuelle et émotionnelle est également associé à des expériences fraternelles diversifiées. Certains adolescents auraient une tendance à la comparaison et à la différenciation, que ce soit pour se définir en tant qu'individu HPI ou pour décrire leurs relations fraternelles. Ces adolescents ont peut-être intériorisé des différences en lien avec le HPI qu'ils reportent alors sur leurs expériences fraternelles.

Enfin, déployer un rapport au HPI centré sur des descriptions et les difficultés éprouvées sur les plans social et scolaire (sur la conception de l'amitié notamment, pour comprendre et répondre aux attentes scolaires) est associé à deux formes d'expériences fraternelles. Pour certains adolescents, se sentir différents des pairs amicaux n'empêcherait pas de développer des relations fraternelles chaleureuses tandis que pour d'autres ces difficultés pourraient concerner toutes les relations, puisque des relations fraternelles ambivalentes, avec de la

violence et des conflits sont entretenues. Ainsi, une forme de rapport au HPI n'est pas associée à un seul type d'expérience fraternelle.

5.2. Le rôle du rapport au HPI sur les expériences amicales

La différence est très marquée entre expériences fraternelles et amicales. L'analyse thématique montre que la moitié des adolescents HPI perçoit des effets en lien avec le HPI sur leurs relations amicales : ils peuvent éprouver un sentiment de décalage, rencontrer des difficultés d'intégration ou leur cercle amical a pu changer à la suite d'un saut de classe. Une part plus importante d'adolescents détaille les stratégies mises en place pour contrôler des effets potentiels (avec de la dissimulation et de la suradaptation) : ils anticipent d'éventuelles difficultés et cherchent à ne pas être étiquetés, en lien avec les stéréotypes du HPI. Les adolescents ont donc conscience de ces stéréotypes, ils ne les adoptent pas, mais s'attendent à ce que ce soit le cas de leur entourage qui n'est pas au fait de ce que signifie le HPI.

Contrairement aux expériences fraternelles, la présence d'amis et de membres de la famille HPI est plus souvent associée aux expériences amicales que le rapport au HPI. Seul le rapport au HPI défini par l'avance scolaire est associé à un univers amical marqué par la sphère scolaire. Le saut de classe, expérience scolaire marquante, amènerait une certaine conception du HPI, mais aurait aussi des effets sur les expériences amicales.

Considérer un germain comme HPI est associé à des expériences amicales marquées par un sentiment de différence et par de l'antagonisme à l'origine de stratégies ; ces adolescents, qui déclarent par ailleurs ne pas avoir d'amis HPI, pourraient d'autant plus éprouver un sentiment de différence et manquer de pairs amicaux auxquels s'identifier, colorant négativement les expériences amicales et les poussant ainsi à la mise en place de stratégies.

Avoir des amis HPI est au contraire associé à une relation chaleureuse avec le meilleur ami : partager une étiquette et pouvoir s'identifier à un pair HPI semble être une configuration permettant de développer des relations amicales satisfaisantes. Les adolescents n'ont pas explicitement déclaré qu'ils recherchaient la compagnie de pairs HPI, mais leurs parents cependant l'ont mis en avant. Avoir un ami HPI constituerait un réel avantage (Berlin, 2009) pour explorer plus facilement les relations aux pairs et se détacher progressivement des relations familiales (Field et al., 1998; Rinn, 2006), ce processus d'autonomisation étant constitutif de l'adolescence. Ils seraient à la recherche d'une manière de penser similaire avec un partage de valeurs, d'aspirations et d'intérêts (Kao, 2011).

Nos résultats semblent donc soutenir l'hypothèse d'un rôle du rapport au HPI sur les expériences fraternelles, en lien avec la construction identitaire de l'adolescent et la question de la différence. Il y aurait également une influence de la composition familiale et amicale sur les expériences amicales : avoir un germain HPI pourrait faire ressortir et marquer une différence avec des pairs amicaux qui ne sont pas HPI tandis qu'avoir des amis HPI permettrait de développer des relations chaleureuses.

Conclusion

L'objectif de cette recherche était d'analyser le rôle du rapport au HPI sur les expériences fraternelles et amicales, chez des adolescents HPI et leurs parents. Nous avions proposé quatre axes de questionnement : 1) *Existe-t-il une hétérogénéité de formes de rapport au HPI ?* 2) *Quel est le sens accordé aux expériences fraternelles et amicales ?* 3) *Quelles sont les spécificités des expériences fraternelles des adolescents enfants uniques ?* 4) *Quelles sont les spécificités des expériences fraternelles et des expériences amicales ?*

1. Apports sur les plans théoriques, méthodologiques et épistémologiques

Notre recherche présente différents apports sur les plans théoriques et épistémologiques. Elle se voulait exploratoire puisque les notions de rapport au HPI, d'expériences fraternelles et amicales n'avaient jamais été étudiées en tant que telles auprès d'adolescents HPI. Nous avons fait le choix de ne pas conduire une étude comparative entre des adolescents HPI et tout-venant, ce qui est majoritairement réalisé auprès de cette population pour appréhender leur socialisation. Nous souhaitions au contraire adopter une autre approche peu employée pour alimenter le débat sur la socialisation de ces sujets. Il s'agissait d'aller au-delà de la mise à jour de différences intergroupes et d'explorer une éventuelle hétérogénéité au sein de cette population, en s'appuyant sur une approche qualitative et compréhensive. Nos résultats pointent l'importance de considérer la variabilité intra-individuelle au sein d'une population d'adolescents HPI.

Le syntagme de rapport au HPI montre l'utilité de prendre en compte le sens donné par le sujet à l'étiquette de HPI, en considérant que ce rapport est subjectif et qu'il est propre à chaque sujet. Nous avons montré que les conceptions du HPI des adolescents HPI et de leurs parents sont multidimensionnelles (ils s'appuient sur une diversité de dimensions : intellectuelle, émotionnelle, scolaire, sociale, etc.), hétérogènes (les analyses lexicométriques montrent une diversité de formes de rapport au HPI en fonction de la présence d'autres membres HPI au sein de la famille, du saut de classe et de l'âge d'identification) et ambivalentes (la valence des thèmes dégagés peut être positive, négative ou nuancée, avec une diversité au sein de chaque dimension). En référence aux travaux de Malrieu qui promeuvent la notion d'interstructuration entre les différentes sphères d'expériences, nous avons montré que les conceptions du HPI sont complexes : certaines caractéristiques intellectuelles, émotionnelles et sociales sont associées entre elles par les sujets. Ces perceptions sont toujours élaborées en référence aux autres et ce, de manière implicite ou explicite. Nous avons également proposé de penser l'identification comme un processus qui se déroule sur une période longue (allant des signes précurseurs du HPI avant l'identification jusqu'à ses effets à long terme). L'identification du HPI nécessite alors un travail d'élaboration, de (re)signification et d'appropriation par les adolescents comme par les parents. Recourir à un modèle théorique qui souligne la part active du sujet dans son développement nous a permis de mettre en lumière le moment où l'adolescent devient

acteur de ce processus. Alors que la démarche d'identification est à l'initiative des parents, l'annonce du résultat fait de l'adolescent un sujet acteur qui peut alors s'approprier, donner du sens à l'étiquette de HPI et à ses expériences.

Nous avons souligné la rareté des travaux sur les relations fraternelles des adolescents HPI de manière générale, et plus particulièrement dans un contexte français. Adopter la notion « *d'expérience fraternelle* » (Almodovar, 1981) et proposer celle *d'expérience amicale* nous a permis de prendre en compte des variables objectives ainsi que le sens accordé à ces expériences. Combinés à une perspective développementale, nos résultats montrent l'intérêt d'interroger toutes les dimensions à l'œuvre dans les relations, qu'elles soient fraternelles ou amicales. L'existence de relations fraternelles ambivalentes chez les adolescents avait déjà été mise en évidence dans des recherches antérieures (Widmer, 1999), nos résultats révèlent que ces relations demeurent néanmoins satisfaisantes du point de vue des adolescents. Nous avons pris soin de différencier les différents types de relations avec les pairs amicaux : les camarades, les amis et les meilleurs amis ; cela nous a permis de montrer qu'avec les camarades, les rapports sont plus superficiels et distanciés, plusieurs difficultés peuvent être rencontrées amenant à la mise en place de stratégies (dissimulation, suradaptation, évitement, etc.). Avec les amis et meilleurs amis, les relations sont chaleureuses et satisfaisantes. Nous en concluons que pour certains adolescents, former et développer des relations amicales peut être complexe, mais qu'une fois formées, ces relations sont, de leur point de vue, globalement satisfaisantes. Nos résultats apportent des éléments nouveaux sur la situation des enfants uniques, très rarement prise en compte dans les recherches. Chez ces derniers, les expériences fraternelles imaginaires sont idéalisées ; ils semblent être pris dans une ambivalence entre désir d'avoir un frère ou une sœur pour rompre avec un sentiment de solitude et crainte de perdre une place privilégiée auprès de leurs parents.

Nos résultats apportent des premiers éléments de compréhension quant au rôle du rapport au HPI sur les expériences fraternelles et amicales. Cependant, les variables structurelles de la fratrie (Almodovar, 1981; Bourguignon, 1999; Camdessus, 1998; Troupel, 2017) sont plus souvent associées aux formes d'expériences fraternelles. Ainsi, le HPI semble jouer un rôle limité sur les expériences fraternelles : les adolescents n'identifient que peu ou pas d'effets et notre analyse lexicale fait plutôt ressortir l'influence de la présence d'un parent HPI (et non celle d'un germain HPI). Certaines formes de rapport au HPI pourraient amener plus de discussions (si l'adolescent, dans un processus de construction identitaire, cherche à se construire en tant qu'individu HPI), plus de rivalité (l'attention maternelle serait plus recherchée), une tendance à la comparaison qui caractériserait plusieurs sphères d'expériences et transparaîtrait dans les expériences fraternelles ou dans des difficultés à se positionner vis-à-vis des pairs.

Les effets du rapport au HPI sur les expériences amicales permettent de réaffirmer que ce n'est pas l'intelligence qui joue un rôle direct sur les expériences fraternelles et amicales, mais bien la manière dont le sujet perçoit l'étiquette de HPI et comment il pense que les autres la perçoivent (L. J. Coleman et al., 2015; Guignard et al., 2021; Neihart & Yeo, 2018;

Rimm, 2002; Wiley, 2021). La présence d'amis HPI, parce qu'elle permet d'avoir un autrui auquel s'identifier et de partager des intérêts communs, semble revêtir une importance pour développer des relations chaleureuses. Par ailleurs, nous avons pu associer un même rapport au HPI à différentes formes d'expériences fraternelles et amicales : une même forme ne semble pas spécifique à un type d'expérience, ce qui avait déjà été pointé dans le cadre du rapport au savoir (Rochex, 2002; Villatte, 2010).

Cette thèse contribue à l'état des connaissances en psychologie du développement de l'adolescent puisqu'elle permet d'éclairer le processus de socialisation des adolescents HPI. En reconnaissant le rôle d'autrui, nous apportons des éléments de compréhension quant à la construction du sujet à travers le regard d'autrui et tout particulièrement des pairs. Le HPI est un phénomène très médiatisé qui fait l'objet d'un étiquetage social, la socialisation de l'adolescent HPI est influencée par la manière dont il pense être perçu par ses pairs, l'amenant alors à adopter des stratégies d'adaptation. Les adolescents que nous avons rencontrés semblent être dans un double mouvement d'identification et de différenciation, entre sentiment de ressemblance à l'égard du meilleur ami et sentiment de décalage par rapport aux autres (camarades, amis, etc.).

Nous identifions plusieurs apports de notre recherche sur le plan méthodologique. Nous avons construit un dispositif méthodologique en cohérence avec notre posture épistémologique. Adopter une approche qualitative supposait de trianguler les sources et les analyses pour « renforcer la validité et la rigueur de notre démarche de construction de savoirs » (Garric & Capdevielle-Mougnibas, 2009, p. 109) et dégager des résultats comparables et cohérents. En croisant le point de vue des adolescents HPI et de leurs parents, nos résultats ont permis de dégager des points de convergences (sur les conceptions du HPI, sur les perceptions des relations fraternelles et amicales), mais également des expériences spécifiques (concernant notamment l'identification). Pour trianguler les modes d'analyses, nous avons utilisé des analyses de contenus thématiques, des classifications hiérarchiques descendantes (CHD) et des analyses de spécificités. Alors que les analyses thématiques nous ont permis de dégager toute la diversité et l'hétérogénéité des expériences, les CHD ont d'une part confirmé ces premières analyses, et d'autre part proposé différentes classes de discours donnant l'opportunité d'appréhender nos données de manière plus large, tout en y associant certaines variables. Combiner analyses thématiques et de spécificités a également permis de renforcer certains résultats.

2. Limites sur les plans théoriques et méthodologiques

Nous avons fait le choix d'étudier le rôle du rapport au HPI sur les expériences fraternelles et amicales afin de dégager les spécificités de chacune d'elles. Mais les premiers éléments de résultats nous poussent à croire qu'une dialectique est à l'œuvre entre ces sphères d'expériences et qu'elle mériterait d'être davantage explorée. Peu de travaux ont mis en parallèle l'univers familial et amical chez des enfants ou des adolescents HPI (Cornell & Grossberg, 1987; Olszewski-Kubilius et al., 2014). Cornell et Grossberg (1987) ont dégagé

une dialectique entre les relations familiales et l'ajustement de l'enfant, avec des effets mutuels, puisque caractéristiques familiales et ajustement de l'enfant sont associés. Olszewski-Kubilius et al. (2014) ont montré que les perceptions de l'environnement familial prédisent les compétences sociales. Ces deux recherches vont dans le sens d'une transmission et d'un renforcement mutuel entre différentes sphères de socialisation (Kindelberger, 2018). Néanmoins elles se centrent sur la famille et n'interrogent pas le rôle spécifique des germains et des amis.

Sur le plan méthodologique, un écueil de notre travail concerne le recrutement de nos participants. Il s'est majoritairement effectué par le biais d'associations, ce qui pourrait expliquer une centration des parents sur les difficultés sociales et émotionnelles en lien avec le HPI de leur enfant. Il est possible que ce soit la présence de ces difficultés qui ait conduit les parents à se tourner vers des associations.

Par ailleurs, la taille de notre échantillon aurait pu être augmentée pour nous permettre de détailler plus finement certaines variables. Nous avons dû effectuer des regroupements qui ne nous ont pas permis de dégager certaines spécificités. Nous avons par exemple rassemblé les fratries unisexes alors que la littérature relative aux relations fraternelles des enfants et adolescents HPI tend à montrer qu'il existe des spécificités entre fratries féminines et masculines (Chamrad et al., 1995; David et al., 2009). Nous avons pris uniquement en compte la présence d'un germain HPI sans accorder assez d'importance à la présence d'un germain tout-venant, alors qu'elle jouerait un rôle dans les perceptions du HPI (Villatte, 2010). Les analyses lexicales nous ont permis d'associer des types de discours à différentes variables, mais les résultats doivent être appréhendés avec précaution et nuance.

Du fait des questions que nous avons posées au cours des entretiens, nous avons pu parfois influencer voire forcer certaines réponses des adolescents. Par exemple lorsque quelques adolescents ont déclaré ne pas avoir de meilleur ami, nous leur avons alors demandé de nous parler de leur ami « le plus proche ». En obligeant les adolescents à choisir un pair amical, nous avons examiné des relations avec le meilleur ami qui ne sont pas considérées comme tel par l'adolescent. Nous leur avons demandé s'ils avaient des amis HPI, plus jeunes et plus âgés. Ces éléments ressortent dans une analyse lexicométrique, mais pourraient résulter de nos questions et non de l'importance qui est donnée à ces éléments par les adolescents.

Nous avons dégagé une certaine congruence entre les réponses des adolescents et celles de leurs parents. Dans la mesure où il s'est parfois écoulé quelques jours entre l'entretien avec les parents et celui avec l'adolescent, des discussions ont pu émerger dans ce laps de temps et conduire l'adolescent à fournir une définition du HPI élaborée suite à ces échanges. Quelques adolescents ont d'ailleurs cité les dires de leurs parents.

Cette thèse s'est déroulée durant un contexte particulier : celui de la pandémie de Covid-19. Nous avons donc interrogé les adolescents et leurs parents dans un « contexte de socialisation inédit » (Tourreix, 2022, p. 322). Évoqué à la marge par les participants, il

semble surtout avoir impacté le fonctionnement scolaire (école à la maison, ne pas changer de salle de classe durant la journée, port du masque, etc.), mais aussi la socialisation extrascolaire (certaines activités sportives n'avaient pas repris au moment des entretiens). Au niveau méthodologique, nous avons fait le choix, alors que les confinements et les couvre-feux se succédaient, de conduire nos entretiens en visioconférence, nous permettant d'interroger des familles résidant dans toute la France, mais apportant aussi son lot de désagréments techniques (micro qui ne fonctionne pas ou mal, mauvaise connexion internet), détériorant la qualité des enregistrements audios et compliquant la retranscription (quelques mots n'ont jamais pu être clairement identifiés). Il est difficile de statuer sur les effets de cette visioconférence puisque tous les entretiens ont été réalisés selon cette modalité. En laissant aux participants le choix de l'arrière-plan qu'ils souhaitaient montrer (un mur pour certains, la pièce de vie de leur domicile ou leur chambre pour d'autres), cela a pu leur permettre de choisir le degré d'intimité qu'ils souhaitaient instaurer. Dans la mesure où nous avons dû nous aussi conduire les entretiens depuis notre domicile, nous avons finalement construit une situation inédite où participants et chercheur sont mutuellement « rentrés chez l'autre ». Cette situation a pu permettre une forme de « rééquilibrage » et mettre en confiance nos participants. Nous n'avons cependant pas pu contrôler l'endroit dans lequel s'est effectué l'entretien, ce qui a demandé des ajustements auprès de quelques participants : nous avons par exemple dû reporter un entretien avec une mère qui comptait répondre à nos questions en allant chercher son fils à l'école (donc dans la rue, ce qui ne nous semblait pas être un espace approprié). Nous avons également eu affaire à deux adolescents qui n'ont pas souhaité allumer leur caméra. Cette modalité leur a probablement permis de s'exprimer sur leurs expériences, ce qu'ils n'auraient peut-être pas accepté autrement, mais elle a nous privé d'un retour visuel sur la manière dont ils pouvaient vivre l'entretien. La visioconférence présente des avantages en termes de disponibilités géographiques et pratiques (des entretiens ont pu être conduits sur la pause méridienne des parents ou durant leurs vacances, ce qui aurait été impossible en présentiel), mais elle demande aux chercheurs des ajustements pour établir un cadre propice à la conduite d'un entretien.

3. Perspectives sur les plans théoriques et méthodologiques

Les limites identifiées nous permettent de proposer de nouvelles perspectives théoriques de recherche. Interroger les adolescents sur la manière dont ils pensent que les autres perçoivent le HPI pourrait enrichir la compréhension des stratégies mises en place. Seuls deux adolescents de notre échantillon étaient scolarisés dans une classe ou un collège pour élèves HPI, nous avions donc fait le choix de ne pas prendre en compte cette variable. Or, nous avons montré l'importance d'avoir un ami HPI pour développer des relations chaleureuses, il serait donc pertinent de considérer le type de regroupement (classe homogène, hétérogène ou programmes spécialisés) ou d'établissement dans l'étude des expériences amicales. Par ailleurs, la littérature montre des spécificités socio-émotionnelles chez des adolescents THPI (Berlin, 2009; Dauber & Benbow, 1990; Swiatek, 2002). Nous

avons fait le choix de ne pas considérer cette variable puisque nous nous intéressions davantage aux effets de l'étiquette qu'aux effets d'une intelligence supérieure. Cependant, il pourrait être pertinent d'explorer les différences entre adolescents HPI et THPI quant à leur rapport au HPI pour comprendre dans quelle mesure celui-ci colore différemment (ou non) leurs expériences fraternelles et amicales.

Nous souhaitons également proposer quelques perspectives au niveau méthodologique. Nous avons tenté de montrer que le rapport au HPI était évolutif entre le moment de l'identification et celui où nous avons interrogé les adolescents. Il serait pertinent de réaliser une étude longitudinale afin de suivre des enfants HPI dès leur identification jusqu'à la fin de leur adolescence par exemple, afin d'appréhender l'évolution de leurs conceptions du HPI ainsi que celles de leurs parents. Ce type de dispositif méthodologique est coûteux et peut être difficile à mettre en œuvre, mais il permettrait de mieux appréhender cette évolution au cours du développement. Nous avons pris le parti d'interroger à la fois des adolescents HPI et leurs parents, nous pourrions aller plus loin en proposant des *focus groups* au sein de chaque famille pour appréhender la manière dont les conceptions du HPI peuvent se transmettre ou entrer en conflit. Cette méthode, utilisée dans l'étude des représentations sociales (Kitzinger et al., 2004), pourrait apporter de nouveaux éclairages. Il serait également pertinent d'interroger les germains des adolescents HPI, pour enrichir l'étude des relations fraternelles et explorer leur point de vue sur les effets du HPI sur ces relations, particulièrement s'ils n'ont pas été identifiés HPI.

4. Retombées sur le plan pratique

Nous identifions plusieurs retombées pratiques à la suite de cette recherche doctorale. En éclairant les conceptions du HPI et la socialisation des adolescents HPI, nous fournissons des éléments de compréhension pour accompagner les adolescents HPI et leurs parents. Nos résultats témoignent de l'importance de sensibiliser les psychologues et les professionnels de l'éducation sur les effets de l'identification du HPI et sur les représentations l'entourant qui peuvent avoir une incidence à la fois sur les pratiques de ces professionnels, mais aussi sur les sujets concernés. Informer et continuer à les former sur ce que signifie être un adolescent HPI pourrait leur permettre d'avoir une vision moins stéréotypée et plus nuancée. De nombreux adolescents expérimentent un sentiment de différence et mettent en place des stratégies d'adaptation. Vulgariser et transmettre le travail des chercheurs pourrait permettre à ces adolescents de mieux s'épanouir dans une société qui les reconnaitrait sans les stigmatiser. Notre travail réaffirme également l'importance de prendre en compte le point de vue de chaque sujet : donner la parole aux adolescents HPI apporte d'autres éléments de compréhension, sur leurs perceptions du HPI par exemple (puisqu'ils s'appuient nettement moins sur les mythes que leurs parents).

Nombreux sont les parents qui ont exprimé des inquiétudes au cours de l'entretien, mais aussi une fois celui-ci terminé, lors d'échanges plus informels, concernant la sphère scolaire de leur enfant HPI : construire un partenariat école/famille pourrait permettre de mieux

accompagner les enfants et adolescents HPI sur le plan scolaire, mais aussi sur le plan socio-émotionnel. Les parents que nous avons interrogés et qui avaient eu l'opportunité de participer à des groupes de parole ont déclaré qu'ils leur ont été bénéfiques. Il serait intéressant de leur offrir des espaces d'échanges propices au partage d'expérience.

Enfin, nos résultats pointent l'importance de considérer le genre de l'adolescent pour appréhender la socialisation amicale : les filles semblent plus à même d'adopter des stratégies d'adaptation. Connaître ses processus et leurs mécanismes pourrait permettre de mieux les accompagner.

Bibliographie

Abric, J.-C. (2005). La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales. In J.-C. Abric (Éd.), *Méthodes d'étude des représentations sociales* (p. 59-80). Érès.

Abric, J.-C. (2016). Les représentations sociales : aspects théoriques. In J.-C. Abric (Éd.), *Pratiques sociales et représentations* (Nouvelle éd., p. 15-46). Presses Universitaires de France.

Adams-Byers, J., Whitsell, S. S., & Moon, S. M. (2004). Gifted students' perceptions of the academic and social/emotional effects of homogeneous and heterogeneous grouping. *Gifted Child Quarterly*, *48*(1), 7-20. https://doi.org/10.1177/001698620404800102

Adda, A. (2023). *Psychologie des enfants très doués*. Odile Jacob.

Ainsworth, M. S. (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist*, *44*(4), 709-716. https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.4.709

Alami, S., Desjeux, D., & Garabuau-Moussaoui, I. (2019). *Les méthodes qualitatives*. Presses Universitaires de France.

Allard-Poesi, F. (2003). Coder les données. In Y. Giordano (Éd.), *Conduire un projet de recherche : une perspective qualitative* (p. 245-290). Editions EMS.

Almodovar, J.-P. (1973). Existe-t-il un « syndrome de l'enfant unique ? ». *Enfance*, *26*(3), 235-249. https://doi.org/10.3406/enfan.1973.2568

Almodovar, J.-P. (1981). Les expériences fraternelles dans le développement de l'enfant. In M. Soulé (Éd.), *Frères et sœurs* (p. 29-43). ESF.

Almodovar, J.-P. (1998). Penser les expériences fraternelles. In B. Camdessus, *La fratrie méconnue : liens du sang, liens du cœur* (p. 51-70). ESF.

Alsop, G. (1997). Coping or counseling : Families of intellectually gifted students. *Roeper Review*, *20*(1), 28-34. https://doi.org/10.1080/02783199709553847

Asch, S. E. (1946). Forming impressions of personality. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, *41*(3), 258-290. https://doi.org/10.1037/h0055756

Assouline, S. G., Nicpon, M. F., & Doobay, A. (2009). Profoundly gifted girls and autism spectrum disorder : A psychometric case study comparison. *Gifted Child Quarterly*, *53*(2), 89-105. https://doi.org/10.1177/0016986208330565

Aubry, A., Guignard, J.-H., Kindelberger, C., & Bourdin, B. (2022). L'estime de soi des adolescents à haut potentiel intellectuel. *14ème colloque international RIPSYDEVE «Psychologie du développement, troubles et éducation : entre recherche et pratique»*.

Aydin, Y. E., Çok, R., DengïZ, G., & Tunç, E. (2022). Investigation of peer relationships of gifted and non-gifted high school students. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *30*(1), 236-250. https://doi.org/10.24106/kefdergi.685221

Bacro, F., & Florin, A. (2009). La relation père-enfant, la nature et l'organisation des relations d'attachement. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, *50*(4), 230-240. https://doi.org/10.1037/a0015445

Bain, S. K., & Bell, S. M. (2004). Social self-concept, social attributions, and peer relationships in fourth, fifth, and sixth graders who are gifted compared to high achievers. *Gifted Child Quarterly*, *48*(3), 167-178.

Ballering, L. D., & Koch, A. (1984). Family relations when a child is gifted. *Gifted Child Quarterly*, *28*(3), 140-143. https://doi.org/10.1177/001698628402800309

Barbé, M. (2016). *Relations d'amitié et construction identitaire chez les adolescents en internat scolaire* [Thèse de doctorat]. Université Toulouse II - Jean Jaurès.

Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu* (2e éd.). Presses Universitaires de France.

Baubion-Broye, A. (2013). Philippe Malrieu (1912-2005). La personne et l'œuvre. In A. Baubion-Broye, R. Dupuy, & Y. Prêteur (Éds.), *Penser la socialisation en psychologie* (p. 15-26). Érès.

Baudson, T. G. (2016). The mad genius stereotype : Still alive and well. *Frontiers in Psychology*, *7*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00368

Baudson, T. G., & Preckel, F. (2016). Teachers' conceptions of gifted and average-ability students on achievement-relevant dimensions. *Gifted Child Quarterly*, *60*(3), 212-225. https://doi.org/10.1177/0016986216647115

Beach, M. (1988). Family relationships of gifted adolescents : Strong or stressed? *Roeper Review*, *10*(3), 169-172. https://doi.org/10.1080/02783198809553119

Beaumatin, A., Espiau, G., & Troupel-Cremel, O. (2005). Subjectivation de l'enfant, relations interpersonnelles et changements au sein des familles et des institutions. In G. Bergonnier-Dupuy (Éd.), *L'Enfant, acteur et/ou sujet au sein de la famille* (p. 43-53). Érès.

Beillerot, J. (1989). *Savoir et rapport au savoir : élaborations théoriques et cliniques*. Editions Universitaires Bédégis.

Beillerot, J., Blanchard-Laville, C., & Mosconi, N. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. L'Harmattan.

Ben-Artzey, N. (2020). Gifted but equal ? Parents' perspectives on sibling relationships in families with gifted and non-gifted children. *Gifted and Talented International*, *35*(1), 1-12. https://doi.org/10.1080/15332276.2020.1760742

Ben-Artzey Schieber, N. (2019). The gifted child as an equal partner or minority in the sibling relationship : The parents' perspective. *Child Indicators Research*, *12*(6), 2151-2171. https://doi.org/10.1007/s12187-019-09632-8

Berdot-Talmier, L., & Zaouche-Gaudron, C. (2020). Utilisation des jeux vidéo en réseau par les enfants : motivation, adaptation sociale et affective selon le genre. *Enfance*, *3*(3), 375-395. https://doi.org/10.3917/enf2.203.0375

Berdot-Talmier, L., Zaouche-Gaudron, C., & Lighezzolo-Alnot, J. (2017). La famille face aux singularités des situations. In A. Vinay (Éd.), *La famille aux différents âges de la vie* (p. 131-169). Dunod. https://doi.org/10.3917/dunod.vinay.2017.01.0131

Bergen, N., & Labonté, R. (2020). "Everything is perfect, and we have no problems" : Detecting and limiting social desirability bias in qualitative research. *Qualitative Health Research*, *30*(5), 783-792. https://doi.org/10.1177/1049732319889354

Bergold, S., Hastall, M. R., & Steinmayr, R. (2021). Do mass media shape stereotypes about intellectually gifted individuals ? Two experiments on stigmatization effects from biased newspaper reports. *Gifted Child Quarterly*, *65*(1), 75-94. https://doi.org/doi.org/10.1177/001698622096939

Berlin, J. E. (2009). It's all a matter of perspective : Student perceptions on the impact of being labeled gifted and talented. *Roeper Review*, *31*(4), 217-223. https://doi.org/10.1080/02783190903177580

Bernaud, J.-L. (2013). *Tests et théories de l'intelligence*. Dunod.

Bernburg, J. G. (2019). Labeling theory. In M. D. Krohn, N. Hendrix, G. Penly Hall, & A. J. Lizotte (Éds.), *Handbook on crime and deviance* (p. 179-196). Springer.

Berndt, T. J. (2002). Friendship quality and social development. *Current Directions in Psychological Science*, *11*(1), 7-10. https://doi.org/10.1111/1467-8721.00157

Berndt, T. J. (2004). Children's friendships : Shifts over a half-century in perspectives on their development and their effects. *Merrill-Palmer Quarterly*, *50*(3), 206-223. https://www.jstor.org/stable/23096162

Bessou, A., Montlahuc, C., Louis, J., Fourneret, P., & Revol, O. (2005). Profil psychométrique de 245 enfants intellectuellement précoces au WISC-III. *ANAE*, *81*, 23-28.

Bidart, C. (1997). *L'amitié, un lien social*. La Découverte.

Blanpain, N. (2007). Les conditions de vie des familles nombreuses. *Etudes et Résultats, DREES*. https://drees.solidarites-sante.gouv.fr/sites/default/files/er555.pdf

Blaya, C. (2018). Le cyberharcèlement chez les jeunes. *Enfance*, *3*(3), 421-439. https://doi.org/10.3917/enf2.183.0421

Bobbitt-Zeher, D., & Downey, D. B. (2013). Number of siblings and friendship nominations among adolescents. *Journal of Family Issues*, *34*(9), 1175-1193. https://doi.org/10.1177/0192513X12470370

Boisclair-Châteauvert, G. (2023, mai 8). *Engagement parental dans le suivi scolaire d'enfants doués : Exploration du rôle des besoins psychologiques des mères*. 90e Congrès de l'Acfas, Colloque - 549 - Mythes et réalités sur l'éducation et le bien-être des élèves doués, Montréal.

Bourdet-Loubère, S. (2015). Les dérives passionnelles de l'amitié 2.0. *Adolescence*, *33*(1), 99-112. https://doi.org/10.3917/ado.091.0099

Bourguignon, O. (1999). *Le fraternel*. Dunod.

Bournois, F., & Bourion, C. (2010). Les apports irremplaçables des dispositifs qualitatifs pour étudier époques et phénomènes humains très perturbés. *Revue internationale de psychosociologie*, *XV*(35), 13-28. https://doi.org/10.3917/rips.035.0013

Bouzignac, V., Capdevielle-Mougnibas, V., & Léonardis, M. de. (2015). Projet professionnel, rapport à l'apprendre et sens de l'expérience scolaire chez des collégien(ne)s orienté(e)s vers le Dispositif d'Initiation aux Métiers de l'Alternance (DIMA). *L'Orientation scolaire et professionnelle*, *44*(2). https://doi.org/10.4000/osp.4559

Bowlby, J. (1991). Note sur le contexte historique de la théorie de l'attachement. In D. Anzieu (Éd.), *L'Attachement* (2. éd., p. 55-57). Delachaux et Niestlé.

Brasseur, S. (2013). *Étude du fonctionnement des compétences émotionnelles chez les jeunes à haut potentiel intellectuel* [Thèse de doctorat]. Université Catholique de Louvain.

Brasseur, S. (2021). Fonctionnement social et émotionnel. In N. Gauvrit & N. Clobert (Éds.), *Psychologie du haut potentiel* (p. 175-202). De Boeck Supérieur.

Brasseur, S., & Cuche, C. (2017). *Le haut potentiel en questions*. Mardaga.

Brault-Labbé, A., Dupuis-Fortier, C., Comtois, G., Hubert, A., Morin, M., & Poirier, J. (2021). L'accompagnement parental d'enfants doué·e·s dans le système scolaire québécois : quels défis à relever? *Revue des sciences de l'éducation*, *47*(3), 182-207.

Brioux, K. (2019). *Les difficultés décisionnelles du collège à l'université : rôle des attitudes parentales, de l'identité vocationnelle et de l'estime de soi. Étude longitudinale auprès de jeunes engagés dans un processus d'orientation.* [Thèse de doctorat]. Université Toulouse II - Jean Jaurès.

Bronfenbrenner, U. (1979). Contexts of child rearing : Problems and prospects. *American Psychologist*, *34*(10), 844-850. https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.844

Brown, E. (2007). Les contributions des pères et des mères à l'éducation des enfants. *Revue française des affaires sociales*, *1*, 127-151. https://doi.org/10.3917/rfas.071.0127

Brusset, B. (2008). Le lien fraternel et la psychanalyse. *Revue française de psychanalyse*, *72*(2), 347-382. https://doi.org/10.3917/rfp.722.0347

Bucaille, A. (2020). *Étude des praxies et des fonctions exécutives chez l'enfant à haut potentiel intellectuel* [Thèse de doctorat]. Université d'Angers.

Budi, A., Almudever, B., & Hajjar, V. (2002). Nouvelles formes d'emploi et identité professionnelle : étude comparative entre salariés « permanents » et salariés « sous-traitants in-situ » d'une grande entreprise industrielle. In N. Delobbe, G. Karnas, & C. Vandenberghe (Éds.), *Développement des compétences, investissement professionnel et bien-être des personnes : évaluation et développement des compétences au travail* (Vol. 1, p. 467-478). Presses Universitaires de Louvain.

Buhrmester, D., & Furman, W. (1990). Perceptions of sibling relationships during middle childhood and adolescence. *Child Development*, *61*(5), 1387-1398. https://doi.org/10.2307/1130750

Buisson, M. (2003). *La fratrie, creuset de paradoxes*. Harmattan. http://www.harmatheque.com/ebook/274754575X

Buist, K. L., & Vermande, M. (2014). Sibling relationship patterns and their associations with child competence and problem behavior. *Journal of Family Psychology*, *28*(4), 529-537. https://doi.org/10.1037/a0036990

Caillé, P. (2004). Fratries sans fraternité. *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, *32*(1), 11-22. https://doi.org/10.3917/ctf.032.0011

Callahan, C. M., Renzulli, J. S., Delcourt, M. A., & Hertberg-Davis, H. L. (2017). Considerations for the identification of gifted and talented students. In C. M. Callahan & H. L. Hertberg-Davis (Éds.), *Fundamentals of gifted education* (p. 85-93). Routledge.

Camdessus, B. (1998). La fratrie : une longue aventure. In B. Camdessus (Éd.), *La fratrie méconnue : liens du sang, liens du cœur* (p. 7-16). ESF.

Cannard, C. (2019). *Le développement de l'adolescent* (3e éd.). De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.canna.2019.01.0269

Capdevielle, V. (2020). *Psychologie de la socialisation et du rapport au savoir : élaborations théoriques et propositions méthodologiques [HDR]*. Université Toulouse II -Jean Jaurès.

Capdevielle, V., & Courtinat-Camps, A. (2019). Les bacheliers professionnels et l'après bac pro : personnalisation et sens de l'orientation à l'adolescence. In F. Maillard & G. Moreau (Éds.), *Le bac pro. Un baccalauréat comme les autres?* (p. 145-159). Octarès Editions.

Capdevielle-Mougnibas, V. (2017). La variation logicielle et son utilité pour construire la validité de la recherche qualitative. In M. Santiago Delefosse & M. del R. Carral

(Éds.), *Les méthodes qualitatives en psychologie et sciences humaines de la santé* (p. 177-202). Dunod.

Carman, C. A. (2013). Comparing apples and oranges : Fifteen years of definitions of giftedness in research. *Journal of Advanced Academics*, *24*(1), 52-70. https://doi.org/10.1177/1932202X12472602

Caroff, X. (2004). L'identification des enfants à haut potentiel : quelles perspectives pour l'approche psychométrique ? *Psychologie Française*, *49*(3), 233-251. https://doi.org/10.1016/S0033-2984(04)00046-9

Caroff, X., Jouffray, C., Jilinskaya, M., & Fernandez, G. (2006). Identification multidimensionnelle du haut potentiel : mise au point d'une version française des échelles d'évaluation des caractéristiques de comportement des élèves surdoués. *Bulletin de psychologie*, *5*, 469-480. https://doi.org/10.3917/bupsy.485.0469

Carroll, J. B. (1993). *Human cognitive abilities : A survey of factor-analytic studies*. Cambridge University Press.

Chabalier, A. (2022, mai 19). *HPI chez l'adulte : quels sont les signes pouvant indiquer que vous êtes à haut potentiel intellectuel ?* Femme Actuelle. https://www.femmeactuelle.fr/sante/psycho/hpi-chez-ladulte-les-signes-qui-peuvent-indiquer-que-vous-etes-a-haut-potentiel-intellectuel-2114691

Chamrad, D. L., Robinson, N. M., & Janos, P. M. (1995). Consequences of having a gifted sibling : Myths and realities. *Gifted Child Quarterly*, *39*(3), 135-145. https://doi.org/10.1177/001698629503900303

Chan, D. W. (2005). Family environment and talent development of Chinese gifted students in Hong Kong. *Gifted Child Quarterly*, *49*(3), 211-221. https://doi.org/10.1177/001698620504900303

Chantreau-Bechouche, C. (2021). *Le manuel de survie de l'adulte atypique ou Comment s'épanouir avec un fonctionnement intellectuel et émotionnel différent*. Le Courrier du livre.

Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*. Anthropos.

Charlot, B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire : une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Anthropos.

Charlot, B., Bautier, E., & Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Armand Colin.

Chevallard, Y. (1989). Rapport au savoir. *Séminaire de Didactique des Mathématiques et de l'Informatique*.

Chevallard, Y. (2015). *Pour une approche anthropologique du rapport au savoir*. Dialogue n° 155 - Réussir du collège au lycée : quelle approche des savoirs ?, Saint-Denis.

Chevallier-Rodrigues, E. (2016). *Trajectoires scolaires et construction identitaire d'élèves en situation de handicap : rôle du sens de l'expérience scolaire* [Thèse de doctorat]. Université Toulouse II - Jean Jaurès.

Claes, M. (1998). Adolescents' closeness with parents, siblings, and friends in three countries : Canada, Belgium, and Italy. *Journal of Youth and Adolescence*, *27*(2), 165-184. https://doi.org/10.1023/A:1021611728880

Claes, M. (2003). *L'univers social des adolescents*. Presses de l'Université de Montréal.

Claes, M., & Lannegrand-Willems, L. (Éds.). (2014). *La psychologie de l'adolescence*. Presses de l'Université de Montréal. http://www.jstor.org/stable/j.ctv69sxqg

Clark, C., & Shore, B. M. (2008). *L' éducation des élèves à haut potentiel*. Unesco.

Claudel-Valentin, S. (2017). La fratrie comme source de résilience. In A. Vinay, *La famille aux différentes étapes de la vie* (p. 149-158). Dunod.

Clobert, N., & Gauvrit, N. (2021). *Psychologie du haut potentiel*. De Boeck Supérieur.

Cloutier, R., & Drapeau, S. (2016). *Psychologie de l'adolescence*. Télé-université.

Cohen, R., Duncan, M., & Cohen, S. L. (1994). Classroom peer relations of children participating in a pull-out enrichment program. *Gifted Child Quarterly*, *38*(1), 33-37. https://doi.org/10.1177/001698629403800105

Colangelo, N. (1988). Families of gifted children : The next ten years. *Roeper Review*, *11*(1), 16-18. https://doi.org/10.1080/02783198809553153

Colangelo, N., & Brower, P. (1987). Labeling gifted youngsters : Long-term impact on families. *Gifted Child Quarterly*, *31*(2), 75-78.

Colangelo, N., & Dettmann, D. F. (1983). A review of research on parents and families of gifted children. *Exceptional Children*, *50*(1), 20-27. https://doi.org/10.1177/001440298305000103

Cole, P. G., & Cilia, J. (1990). Effects of gifted labels and competency factors on regular class students' estimates of the academic and social competence of a male student. *International Journal of Disability, Development and Education*, *37*(3), 235-244. https://doi.org/10.1080/0156655900370307

Coleman, J. C. (1980). Friendship and the peer group in adolescence. In J. Adelson (Éd.), *Handbook of adolescent psychology* (p. 408-431). Wiley & Sons.

Coleman, L. J. (1985). *Schooling the gifted*. Addison-Wesley Publishing Company.

Coleman, L. J., & Cross, T. L. (1988). Is being gifted a social handicap? *Journal for the Education of the Gifted*, *11*(4), 41-56.

Coleman, L. J., & Cross, T. L. (2014). Is Being Gifted a Social Handicap? *Journal for the Education of the Gifted*, *37*(1), 5-17. https://doi.org/10.1177/0162353214521486

Coleman, L. J., Cross, T. L., & Cross, J. R. (2021). Lived experience, mixed messages, and stigma. In T. L. Cross & J. R. Cross (Éds.), *Handbook for Counselors Serving Students With Gifts & Talents* (p. 427-449). Routledge.

Coleman, L. J., Micko, K. J., & Cross, T. L. (2015). Twenty-five years of research on the lived experience of being gifted in school : Capturing the students' voices. *Journal for the Education of the Gifted*, *38*(4), 358-376. https://doi.org/10.1177/0162353215607322

Colin, M. (2022). *Etude clinique et psychodynamique des cyber-violences : de la répétition traumatique au maintien du lien victime / auteur* [Thèse de doctorat]. Université Toulouse II -Jean Jaurès.

Cordeiro, M. L., Farias, A. C., Cunha, A., Benko, C. R., Farias, L. G., Costa, M. T., Martins, L. F., & McCracken, J. T. (2011). Co-occurrence of ADHD and high IQ : A case series empirical study. *Journal of Attention Disorders*, *15*(6), 485-490. https://doi.org/10.1177/1087054710370569

Cornell, D. G. (1983). Gifted children : The impact of positive labeling on the family system. *American Journal of Orthopsychiatry*, *53*(2), 322-335. https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1983.tb03376.x

Cornell, D. G. (1989). Child adjustment and parent use of the term « gifted ». *Gifted Child Quarterly*, *33*(2), 59-64. https://doi.org/10.1177/001698628903300202

Cornell, D. G., & Grossberg, I. W. (1987). Family environment and personality adjustment in gifted program children. *Gifted Child Quarterly*, *31*(2), 59-64. https://doi.org/10.1177/001698628703100203

Coslin, P. G. (2007). *La socialisation de l'adolescent*. Armand Colin.

Coslin, P. G. (2017). *Psychologie de l'adolescent*. Armand Colin.

Côté, N. (2013). Pour une compréhension dynamique du rapport au travail : la valeur heuristique de la perspective des parcours de vie. *Sociologie et sociétés*, *45*(1), 179-201. https://doi.org/10.7202/1016400ar

Courtinat, A. (2008). *Expérience scolaire et représentations de soi chez des collégien(ne)s à haut potentiel intellectuel dans des contextes de scolarisation différenciés* [Thèse de doctorat]. Toulouse 2.

Courtinat, A., & de Léonardis, M. (2006). L'enfant à haut potentiel : quelle expérience de la différence ? In B. Schneider (Éd.), *Enfant en développement, famille et handicaps* (p. 69-73). Érès.

Courtinat-Camps, A., de Léonardis, M., & Prêteur, Y. (2011). Formes du rapport au savoir chez des collégien(ne)s à haut potentiel intellectuel. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, *59*(6), 336-341. https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2010.11.003

Courtinat-Camps, A., Massé, L., de Léonardis, M., & Capdevielle-Mougnibas, V. (2017). The heterogeneity of self-portraits of gifted students in france. *Roeper Review*, *39*(1), 24-36. https://doi.org/10.1080/02783193.2016.1247396

Courtinat-Camps, A., & Villatte, A. (2011). Adolescent(e)s à haut potentiel intellectuel : des configurations familiales plurielles. *Psychologie Française*, *56*(3), 173-188. https://doi.org/10.1016/j.psfr.2011.08.002

Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, *115*(1), 74-101. https://doi.org/10.1037/0033-2909.115.1.74

Crocq, M.-A., & Guelfi, J.-D. (2015). *DSM-5 : Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (5e éd). Elsevier Masson.

Cross, T. L., & Andersen, L. (2021). Depression and suicide among gifted children and adolescents. In M. Neihart, S. M. Reis, N. Robinson, & S. Moon (Éds.), *The social and emotional development of gifted children : What do we know?* (p. 79-90). Sourcebooks, Inc.

Cross, T. L., Coleman, L. J., & Stewart, R. A. (1993). The social cognition of gifted adolescents : An exploration of the stigma of giftedness paradigm. *Roeper Review*, *16*(1), 37-40. https://doi.org/10.1080/02783199309553532

Cross, T. L., Coleman, L. J., & Terhaar-Yonkers, M. (2014). The social cognition of gifted adolescents in schools : Managing the stigma of giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, *37*(1), 30-39.

Cross, T. L., & Swiatek, M. A. (2009). Social coping among academically gifted adolescents in a residential setting : A longitudinal study. *Gifted Child Quarterly*, *53*(1), 25-33. https://doi.org/10.1177/0016986208326554

Cuadrado, J., Meyer, É., Maire, J., Legigan, C., Sentenac, C., Athane, M., Demont, M., Langa, C., Mence, A., & Michel, G. (2023). Haut potentiel intellectuel, enjeux d'un bilan psychologique intégratif en clinique de l'adolescent. À propos d'une étude de cas. *Annales Médico-psychologiques*, *181*(6), 547-556. https://doi.org/10.1016/j.amp.2023.04.010

Cuche, C. (2021a). Approche globale de l'identification du haut potentiel. In N. Gauvrit & N. Clobert (Éds.), *Psychologie du haut potentiel* (p. 233-246). De Boeck Supérieur.

Cuche, C. (2021b). Le modèle synthétique du haut potentiel intellectuel. In N. Gauvrit & N. Clobert (Éds.), *Psychologie du haut potentiel* (p. 59-77). De Boeck Supérieur.

Cuche, C. (2023). Haut potentiel intellectuel : entre mythes et réalités. *Sciences & Pseudo-sciences*, 9-13.

Da Silva Correia, J. (2022). *Les fonctions de la musique dans le développement des personnes en situation de transition psychosociale. Le parcours de 60 adultes faisant l'expérience de la migration* [Thèse de doctorat]. Université Toulouse II -Jean Jaurès.

Daguet, F. (1996). *Mariage, divorce, et union libre*. 1-4.

Dai, D. Y., & Gauvrit, N. (2021). Une brève histoire du haut potentiel. In N. Gauvrit & N. Clobert (Éds.), *Psychologie du haut potentiel* (p. 23-36). De Boeck Supérieur.

Dauber, S. L., & Benbow, C. P. (1990). Aspects of personality and peer relations of extremely talented adolescents. *Gifted Child Quarterly*, *34*(1), 10-14. https://doi.org/10.1177/001698629003400103

David, H. (2018). Problems and challenges of the gifted adolescent : School-related problems of the gifted adolescent. *JIS*, *2*(2), 113-131.

David, H., Gil, M., & Raviv, I. (2009). Sibling relationships among Eilat families with at least one gifted child. *Gifted and Talented International*, *24*(2), 71-88. https://doi.org/10.1080/15332276.2009.11673531

De Freitas Melo, C., Borges de Arruda, G. H., & Lima de Medeiros, L. C. (2022). "I literally did not know what it was to feel pain" : The grieving process in families of pediatric oncological patients. *Psicooncología*, *19*(1), 95-110. https://doi.org/10.5209/psic.80800

De Goede, I. H., Branje, S. J., Delsing, M. J., & Meeus, W. H. (2009). Linkages over time between adolescents' relationships with parents and friends. *Journal of Youth and Adolescence*, *38*, 1304-1315. https://doi.org/10.1007/s10964-009-9403-2

de Ajuriaguerra, J. (1970). *Manuel de psychiatrie de l'enfant*. Masson et Cie.

de Becker, E. (2020). Dans l'ombre du frère ou de la sœur surdoué(e). *L'information psychiatrique*, *96*(10), 733-738. https://doi.org/10.1684/ipe.2020.2184

Déchaux, J.-H. (2005). L'argent entre germains adultes : ambivalence, déni et parades. *Enfances Familles Générations [En ligne]*, *2*. http://journals.openedition.org/efg/8646

Delage, M. (2008). L'attachement à l'adolescence : applications thérapeutiques. *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, *40*(1), 79-97. https://doi.org/10.3917/ctf.040.0079

Delaubier, J.-P. (2002). *La scolarisation des élèves « intellectuellement précoce »* [Rapport au Ministre de l'Education Nationale]. http://www.education.gouv.fr/rapport/delaunier.pdf.

de Léonardis, M. (2004). Rapport au savoir et socialisation familiale et scolaire. *Pratiques psychologiques*, *10*, 89-92. https://doi.org/doi:10.1016/j.prps.2004.03.002

Denéchère, Y., Nassiet, M., Pierron, J.-P., Vinay, A., & Jayle, S. (2017). Qu'est-ce que la famille ? In A. Vinay (Éd.), *La famille aux différents âges de la vie* (p. 17-42). Dunod.

de Plazaola, J.-P., & Lahi, G. (2014). *Tableaux de l'économie française*. Institut national de la statistique et des études économiques (Insee). https://www.insee.fr/fr/statistiques/1288404

de Rosa, A. S., Bocci, E., & Latini, M. (2022). Bridges or walls ? A metaphorical dichotomy of Pope Francis versus Donald Trump's views of transnational migration. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, *50*(3), 317-336. https://doi.org/10.1080/10852352.2021.1918611

Dezère, V. (2021). Haut potentiel ? Les enjeux de la demande de bilan intellectuel de l'enfant. In N. Gauvrit & N. Clobert (Éds.), *Psychologie du haut potentiel* (p. 337-350). De Boeck Supérieur.

Diasio, N. (2009). Comment l'enfant fait-il la famille ? Ou : les enfants, objets et sujets du désir de famille. *Revue des sciences sociales*, *41*(1), 8-13. https://doi.org/10.3406/revss.2009.1190

Dirkx, L. (2023). Complexe fraternel et relations entre pairs. *Cahiers de psychologie clinique*, *61*(2), 15-26. Cairn.info. https://doi.org/10.3917/cpc.061.0015

Djo, L. C. (2013). *Fratrie germaine et appropriation de la famille recomposée par l'enfant de 6 à 13 ans : une approche bioécologique* [Thèse de doctorat]. Université Toulouse le Mirail.

Djo, L. C., & Zaouche-Gaudron, C. (2017). La fratrie germaine dans la recomposition familiale : le point de vue de l'enfant. *Spirale*, *81*(1), 79-85. https://doi.org/10.3917/spi.081.0079

Dodge, K. A. (1986). A social information processing model of social competence in children. In M. Perlmutter (Éd.), *Cognitive Perspectives on Children's Social and Behavioral Development* (p. 77-125). Psychology Press.

Dogbe Foli, A. A. (2021). *Rapport aux pratiques éducatives parentales et représentations de soi chez des adolescents togolais et français scolarisés en classe de 4ème et de 3ème* [Thèse de doctorat]. Université Toulouse II -Jean Jaurès.

Doron, R., & Parot, F. (2015). *Dictionnaire de psychologie*. Presses Universitaires de France.

Droehnlé-Breit, C. (2017). *L'adolescent surdoué : le miroir du zèbre*. de Boeck.

Dufner, M., Back, M. D., Oehme, F. F., & Schmukle, S. C. (2020). The end of a stereotype : Only children are not more narcissistic than people with siblings. *Social Psychological and Personality Science*, *11*(3), 416-424. https://doi.org/10.1177/1948550619870785

Dupont, S. (2016). Le cycle de vie des familles recomposées. *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, *56*(1), 79-98. https://doi.org/10.3917/ctf.056.0079

Dupont, S. (2022). Introduction. In S. Dupont (Éd.), *Le cycle de vie des familles contemporaines* (p. 13-17). Érès.

Durif-Varembont, J.-P. (2024). Le « HPI », mythe populaire et réalité clinique. *Le Journal des psychologues*, *409*(2), 22-29. https://doi.org/10.3917/jdp.409.0022

Dwairy, M. (2004). Parenting styles and mental health of Arab gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, *48*(4), 275-286. https://doi.org/10.1177/001698620404800403

Erikson, E. H. (1978). *Adolescence et crise : la quête de l'identité*. Flammarion.

Erman, M. (2019). Qu'est-ce que l'amitié ? *Sciences Humaine*, *314*(5), 12-12. https://doi.org/10.3917/sh.314.0012

Espiau, G. (2003). *Influence de la présence/absence de fratrie, du type de fratrie et des préférences affectives sur l'identité sexuée des filles de 4-5 ans* [Thèse de doctorat]. Université Toulouse le Mirail.

Espiau, G. (2005). Étude des préférences affectives dans la relation fraternelle au travers du dessin de famille imaginaire. *Psychologie Française*, *50*(2), 255-271. https://doi.org/10.1016/j.psfr.2005.01.001

Espiau, G., & Beaumatin, A. (2003). Rôle de la fratrie dans la socialisation de l'enfant. In M. de Leonardis, V. Rouyer, H. Féchant-Pitavy, C. Zaouche-Gaudron, & Y. Prêteur (Éds.), *L'enfant dans le lien social : perspective de la psychologie du développement* (p. 113-117). Érès.

Estell, D. B., Farmer, T. W., Irvin, M. J., Crowther, A., Akos, P., & Boudah, D. J. (2009). Students with exceptionalities and the peer group context of bullying and victimization in late elementary school. *Journal of Child and Family Studies*, *18*(2), 136-150. https://doi.org/10.1007/s10826-008-9214-1

Fahlman, S. A. (2004). Perceptions of giftedness among gifted females in emerging adulthood. *Qualitative Research in Psychology*, *1*(4), 285-306. https://doi.org/10.1191/1478088704qp019oa

Failliot-Laloux, M. (2022). *Les 50 règles d'or pour aider son enfant HPI, haut potentiel intellectuel*. Larousse.

Fallery, B., & Rodhain, F. (2007). Quatre approches pour l'analyse de données textuelles : lexicale, linguistique, cognitive, thématique. *XVIème Conférence de l'Association Internationale de Management Stratégique AIMS*, 1-16.

Favart, É. (2012). Désigner les frères et sœurs : différences lexicales et sémantiques. *Informations sociales*, *173*(5), 8-11. https://doi.org/10.3917/inso.173.0008

Favreau, C. (2013). *Approche psycho-développementale de la diversité des pratiques tutorales dans les petites entreprises : influence du rapport au savoir sur l'activité des artisans maîtres d'apprentissage* [Thèse de doctorat]. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II.

Feldhusen, J. F., & Dai, D. Y. (1997). Gifted students' attitudes and perceptions of the gifted label, special programs, and peer relations. *Journal of Secondary Gifted Education*, *9*(1), 15-20. https://doi.org/10.1177/1932202X9700900103

Feldman, D. H., & Piirto, J. (2002). Parenting talented children. In M. H. Bornstein (Éd.), *Handbook of parenting* (Vol. 5, p. 195-219). Lawrence Erlbaum Associates.

Field, T., Harding, J., Yando, R., Gonzalez, K., Lasko, D., Bendell, D., & Marks, C. (1998). Feelings and attitudes of gifted students. *Adolescence*, *33*(130), 331-342.

Fisher, E. (1980). The effect of labeling on gifted children and their families. *Roeper Review*, *3*(3), 49-51. https://doi.org/10.1080/02783198109552536

Foley Nicpon, M., Allmon, A., Sieck, B., & Stinson, R. D. (2011). Empirical investigation of twice-exceptionality : Where have we been and where are we going? *Gifted Child Quarterly*, *55*(1), 3-17. https://doi.org/10.1177/0016986210382575

Fornia, G. L., & Frame, M. W. (2001). The social and emotional needs of gifted children : Implications for family counseling. *The Family Journal*, *9*(4), 384-390. https://doi.org/10.1177/1066480701094005

Fouladchang, M., Kohgard, A., & Salah, V. (2010). A study of psychological health among students of gifted and nongifted high schools. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *5*, 1220-1225. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.264

Fouques, D., Castro, D., Mouret, M., & Le Chevanton, T. (2021). Teaching the Rorschach Comprehensive System : Students' difficulties with the administration process. *Rorschachiana*, *42*(1), 1-20. https://doi.org/10.1027/1192-5604/a000138

Fourez, A. (2021). Haut potentiel et système familial. In N. Gauvrit & N. Clobert (Éds.), *Psychologie du haut potentiel* (p. 459-475). De Boeck Supérieur.

Fourquet, J., Cassely, J.-L., Garnier, M., & Manternach, S. (2021). *La France sous nos yeux : économie, paysages, nouveaux modes de vie*. Éditions du Seuil.

Foust, R. C., Rudasill, K. M., & Callahan, C. M. (2006). An investigation into the gender and age differences in the social coping of academically advanced students. *Journal of Advanced Academics*, *18*(1), 60-80. https://doi.org/10.4219/jaa-2006-346

Freeman, J. (2006). Giftedness in the long term. *Journal for the Education of the Gifted*, *29*(4), 384-403. https://doi.org/10.4219/jeg-2006-246

Freeman, J. (2008). The emotional development of the gifted and talented. *Conference proceedings*. Gifted and Talented Provision, London.

Freeman, J. (2014). A 35-year comparison of children labelled as gifted, unlabelled as gifted and average-ability. *Revista Educação Especial*, *27*(50), 563-581. https://doi.org/10.5902/1984686X14677

Freud, S. (1909). *Cinq leçons sur la psychanalyse*. Éditions Payot.

Freud, S. (1917). *Conférences d'introduction à la psychanalyse*. Gallimard.

Freud, S. (2013). *Pulsions et destins des pulsions*. Éditions Payot.

Friedman, R. C. (1994). Upstream helping for low-income families of gifted students : Challenges and opportunities. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, *5*(4), 321-338. https://doi.org/10.1207/s1532768xjepc0504_3

Furman, W., & Buhrmester, D. (1985). Children's perceptions of the qualities of sibling relationships. *Child Development*, *56*(2), 448-461. https://doi.org/10.2307/1129733

Gagné, F. (1985). Giftedness and talent : Reexamining a reexamination of the definitions. *Gifted Child Quarterly*, *29*(3), 103-112. https://doi.org/10.1177/001698628502900302

Gagné, F. (2000). Understanding the complex choreography of talent development through DMGT-based analysis. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. F. Subotnik, & R. J. Sternberg (Éds.), *International handbook of giftedness and talent* (Vol. 2, p. 67-79). Elsevier.

Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents : The DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, *15*(2), 119-147. https://doi.org/10.1080/1359813042000314682

Gagné, F. (2018). Academic talent development : Theory and best practices. In S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Éds.), *APA handbook of giftedness and talent.* (p. 163-183). American Psychological Association.

Gagné, F. (2021). Transformer la douance intellectuelle en talents scolaires. In N. Gauvrit & N. Clobert (Éds.), *Psychologie du haut potentiel* (p. 89-102). De Boeck Supérieur.

Gagné, F. (2023). *Transformer les douances en talents : le développement des talents sous l'œil du MDDT*. Françoys Gagné.

Galiano, A. R., Berger-Thoral, A., & Blois-Da Conceicão, S. (2020). Ajustement psychosocial des mères d'un enfant à haut potentiel intellectuel : rôle des caractéristiques sociobiographiques des mères. *Bulletin de psychologie*, *3*(567-568), 181-208. https://doi.org/10.3917/bupsy.567.0181

Gallagher, J. J. (2015). Peer acceptance of highly gifted children in elementary school. *Journal for the Education of the Gifted*, *38*(1), 51-57. https://doi.org/10.1177/0162353214565549

Gardner, H. (2004). *Les intelligences multiples : la théorie qui bouleverse nos idées reçues*. Retz.

Garland, A. F., & Zigler, E. (1999). Emotional and behavioral problems among highly intellectually gifted youth. *Roeper Review*, *22*(1), 41-44. https://doi.org/10.1080/02783199909553996

Garn, A. C., Matthews, M. S., & Jolly, J. L. (2010). Parental influences on the academic motivation of gifted students : A self-determination theory perspective. *Gifted Child Quarterly*, *54*(4), 263-272. https://doi.org/10.1177/0016986210377657

Garn, A. C., Matthews, M. S., & Jolly, J. L. (2012). Parents' role in the academic motivation of students with gifts and talents. *Psychology in the Schools*, *49*(7), 656-667.

Garnier, B., & Guérin-Pace, F. (2010). *Appliquer les méthodes de la statistique textuelle*. Centre population et développement.

Garric, N., & Capdevielle-Mougnibas, V. (2009). La variation comme principe d'exploration de corpus : intérêts et limites de l'analyse lexicométrique interdisciplinaire pour l'étude de discours. *Corpus*, *8*, 105-128. https://doi.org/10.4000/corpus.1681

Gates, J. (2010). Children with gifts and talents : Looking beyond traditional labels. *Roeper Review*, *32*(3), 200-206. https://doi.org/10.1080/02783193.2010.485308

Gauvrit, N. (2014). *Les surdoués ordinaires*. Presses Universitaires de France.

Gauvrit, N. (2021a). Caractéristiques cognitives. In N. Gauvrit & N. Clobert (Éds.), *Psychologie du haut potentiel* (p. 151-164). De Boeck Supérieur.

Gauvrit, N. (2021b). Le modèle WICS. In N. Gauvrit & N. Clobert (Éds.), *Psychologie du haut potentiel* (p. 79-87). De Boeck Supérieur.

Gauvrit, N. (2021c). Panorama des modèles contemporains du haut potentiel. In N. Gauvrit & N. Clobert (Éds.), *Psychologie du haut potentiel* (p. 47-58). De Boeck Supérieur.

Gauvrit, N. (2021d). Performances scolaires et académiques. In N. Gauvrit & N. Clobert (Éds.), *Psychologie du haut potentiel* (p. 165-173). De Boeck Supérieur.

Gauvrit, N., Marmion, J.-F., & Mathieu, T. (2023). *Dans la tête des HPI : ce que nous dit la science*. Les Arènes.

Gaviria, S., & Mélo, D. (2018). Introduction. Rapports au travail ici et ailleurs : articulations et tensions. *Agora débats/jeunesses*, *79*(2), 53-66. https://doi.org/10.3917/agora.079.0053

Geistlich, S. (2020). *Structure factorielle de deux outils permettant l'évaluation cognitive et conative des enfants à Haut Potentiel Intellectuel (HPI)* [Thèse de doctorat]. University of Geneva.

Goldbeter-Merinfeld, É. (2004). Fratrie, jamais plus enfant unique... Introduction. *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, *32*(1), 5-10. https://doi.org/10.3917/ctf.032.0005

Goldman, C. (2011). Lorsque l'enfant surdoué est une fille. Spécificités du féminin à la lueur du bilan psychologique. *L'Évolution Psychiatrique*, *76*(1), 43-53. https://doi.org/10.1016/j.evopsy.2010.12.002

Goldschmidt, I. (2017). Haut potentiel ou zone(s) de haute potentialité ? In S. Brasseur & C. Cuche (Éds.), *Le haut potentiel en questions* (p. 27-32). https://ebookcentral.proquest.com/lib/concordiaab-ebooks/detail.action?docID=5218276

Goldschmidt, I., & Brasseur, S. (2021). Au-delà du QI : donner du sens au bilan intellectuel. In N. Gauvrit & N. Clobert (Éds.), *Psychologie du haut potentiel* (p. 221-232). De Boeck Supérieur.

González-Cabrera, J., Tourón, J., Ortega-Barón, J., Montiel, I., & Machimbarrena, J. M. (2022). Are gifted students more victimized than nongifted students? A comparison in prevalence and relation to psychological variables in early adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, *43*(1), 90-109. https://doi.org/10.1177/02724316211058065

Gottfried, A. W., Gottfried, A. E., & Guerin, D. W. (2006). The Fullerton Longitudinal Study : A long-term investigation of intellectual and motivational giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, *29*(4), 430-450. https://doi.org/10.4219/jeg-2006-244

Gratton, E., Barrier, L., Bansard, N., & Veuillet-Combier, C. (2021). L'adolescence face à la crise sanitaire : résultat préliminaire du vécu sociopsychique lors du premier confinement. *Nouvelle revue de psychosociologie*, *31*(1), 147-159. https://doi.org/10.3917/nrp.031.0147

Grégoire, J. (2009). Les enfants à haut potentiel. In G. Chapelle & M. Crahay (Éds.), *Réussir à apprendre* (p. 169-183). Presses Universitaires de France.

Grégoire, J. (2012). Les défis de l'identification des enfants à haut potentiel. *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, *119*, 419-424. http://hdl.handle.net/2078.1/142840

Grégoire, J. (2021). L'identification du haut potentiel intellectuel. In N. Gauvrit & N. Clobert (Éds.), *Psychologie du haut potentiel* (p. 203-220). De Boeck Supérieur.

Grégoire, J. (2023). *Évaluer l'intelligence : WPPSI-IV, WAIS, WISC-V, NEMI-3, WNV, RAVEN'S 2, KABC-II et SON-R*. De Boeck Supérieur.

Grenier, M. (1985). Gifted children and other siblings. *Gifted Child Quarterly*, *29*(4), 164-167. https://doi.org/10.1177/001698628502900405

Griot, M., Poussin, M., & Osiurak, F. (2013). L'expérience fraternelle confrontée à la déficience intellectuelle. *Pratiques Psychologiques*, *19*(4), 245-263. https://doi.org/10.1016/j.prps.2013.09.001

Gross, J. J. (2002). Emotion regulation : Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, *39*(3), 281-291. https://doi.org/10.1017/S0048577201393198

Gross, M. U. (1998). The "me" behind the mask : Intellectually gifted students and the search for identity. *Roeper Review*, *20*(3), 167-174. https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.1080/02783199809553885

Guignard, J.-H., Bacro, F., & Guimard, P. (2021). School life satisfaction and peer connectedness of intellectually gifted adolescents in France : Is there a labeling effect? *New Directions for Child and Adolescent Development*, *2021*(179), 59-74. https://doi.org/10.1002/cad.20448

Guignard, J.-H., & Zenasni, F.-F. (2004). Les caractéristiques émotionnelles des enfants à haut potentiel. *Psychologie Française*, *49*(3), 305-319. https://doi.org/10.1016/j.psfr.2004.07.001

Guillot, C., Lavrentiev, A., Pincemin, B., & Heiden, S. (2013). Le discours direct au Moyen Âge : vers une définition et une méthodologie d'analyse. *Représentations du sens linguistique 5*, 17-41.

Guskin, S. L., Okolo, C., Zimmerman, E., & Peng, C.-Y. J. (1986). Being labeled gifted or talented : Meanings and effects perceived by students in special programs. *Gifted Child Quarterly*, *30*(2), 61-65. https://doi.org/10.1177/001698628603000203

Guthrie, K. H. (2020). The weight of expectations : A thematic narrative of gifted adolescent girls' reflections of being gifted. *Roeper Review*, *42*(1), 25-37. https://doi.org/10.1080/02783193.2019.1690080

Händel, M., Duan, X., & Vialle, W. (2018). Popular and smart ? A cross-cultural study of students' perspectives on their peers. *Psychological Test and Assessment Modeling*, *60*(4), 429-449.

Hartup, W. W. (1989). Social relationships and their developmental significance. *American psychologist*, *44*(2), 120-126. https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.2.120

Hartup, W. W., Laursen, B., Stewart, M. I., & Eastenson, A. (1988). Conflict and the friendship relations of young children. *Child Development*, *59*(6), 1590-1600. https://doi.org/10.2307/1130673

Haut Conseil de la famille, de l'enfance et de l'âge. (2021). *Panorama des familles d'aujourd'hui*. https://www.strategie.gouv.fr/publications/panorama-familles-daujourdhui

Heller, K. A., Perleth, C., & Lim, T. K. (2005). The Munich model of giftedness designed to identify and promote gifted students. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Éds.), *Conceptions of giftedness* (p. 147-170). Cambridge University Press.

Hernandez, L. (2012). *Relations entre pairs et mobilisation scolaire d'adolescents de 14 à 16 ans : entre richesse et pression du groupe : le rôle médiateur de la valeur accordée à l'école* [Thèse de doctorat]. Université Toulouse II Le Mirail.

Hertzog, N. B., & Bennett, T. (2004). In whose eyes? Parents' perspectives on the learning needs of their gifted children. *Roeper Review*, *26*(2), 96-104. https://doi.org/10.1080/02783190409554249

Heude, B., Forhan, A., Slama, R., Douhaud, L., Bedel, S., Saurel-Cubizolles, M.-J., Hankard, R., Thiebaugeorges, O., De Agostini, M., & Annesi-Maesano, I. (2016). Cohort profile : The EDEN mother-child cohort on the prenatal and early postnatal determinants of child health and development. *International journal of epidemiology*, *45*(2), 353-363. https://doi.org/10.1093/ije/dyv151

Hollingworth, L. S. (1926). *Gifted children : Their nature and nurture.* Macmillan. https://doi.org/10.1037/10599-000

Hollingworth, L. S. (1942). *Children above I.Q 180 Stanford-Binet : Origin and development*. World Books.

Hopp, M. D. S., Zhang, Z. S., Hinch, L., O'Reilly, C., & Ziegler, A. (2019). Creative, thus connected : The power of sociometric creativity on friendship formation in gifted adolescents - A longitudinal network analysis of gifted students. *New Directions for Child and Adolescent Development*, *168*, 47-73.

Houssier, F. (2004). La séduction fraternelle dans la théorie freudienne : de l'enfance à la fin d'adolescence. *Dialogue*, *2*, 47-57. https://doi.org/10.3917/dia.164.0047

Howe, N., Recchia, H., & Kinsley, C. (2023). Les relations fraternelles et leur impact sur le développement des enfants. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants [en ligne]*.

Huet-Gueye, M. (2006). *Représentation de l'éducation, du changement social et stratégies de scolarisation des enfants dans le contexte socioculturel du Sénégal* [Thèse de doctorat]. Université Toulouse II Le Mirail.

Hugon, M., Villatte, A., & Prêteur, Y. (2013). Philippe Malrieu : un modèle de la socialisation-personnalisation. In A. Baubion-Broye, R. Dupuy, & Y. Prêteur (Éds.), *Penser la socialisation en psychologie* (p. 37-51). Érès.

Imbert, G. (2010). L'entretien semi-directif : à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie. *Recherche en soins infirmiers*, *102*(3), 23-34. https://doi.org/10.3917/rsi.102.0023

Insee. (2019). *Familles selon le nombre d'enfants − Ménages et familles—Séries longues | Insee*. https://www.insee.fr/fr/statistiques/3138834?sommaire=3138843

Insee. (2022a). *Ménages et familles − France, portrait social | Insee*. https://www.insee.fr/fr/statistiques/1288404

Insee. (2022b). *Nomenclature des professions et catégories socioprofessionnelles*. https://www.insee.fr/fr/metadonnees/definition/c1493

Jackson, S. (1997). Panorama sur le développement social à l'adolescence. In H. Rodriguez-Tomé, S. Jackson, & F. Bariaud (Éds.), *Regards actuels sur l'adolescence* (p. 79-108). Presses Universitaires de France.

Janos, P. M., Fung, H. C., & Robinson, N. M. (1985). Self-concept, self-esteem, and peer relations among gifted children who feel « different ». *Gifted Child Quarterly*, *29*(2), 78-82. https://doi.org/10.1177/001698628502900207

Jodelet, D. (2003). Représentations sociales : un domaine en expansion. In D. Jodelet (Éd.), *Les représentations sociales* (Vol. 7, p. 45-78). Presses Universitaires de France.

Jolly, J. L. (2018). Parents and gifted and talented children. In J. L. Jolly & J. M. Jarvis (Éds.), *Exploring Gifted Education : Australian and New Zealand Perspectives* (p. 193-205). Routledge.

Jolly, J. L., & Matthews, M. S. (2012). A critique of the literature on parenting gifted learners. *Journal for the Education of the Gifted*, *35*(3), 259-290. https://doi.org/10.1177/0162353212451703

Jousselme, C. (2014). La famille dans tous ses états : et les fratries ? In C. Baudy & M.-C. Colombo (Éds.), *Être parents aujourd'hui : un jeu d'enfants ?* (p. 255-268). Érès.

Jumper, R. L. (2019). Communicating about bullying : Examining disclosure among gifted students. *Gifted Education International*, *35*(2), 110-120. https://doi.org/10.1177/0261429418824113

Kaës, R. (2009). *Le complexe fraternel*. Dunod.

Kaiser, C. F., & Berndt, D. J. (1985). Predictors of loneliness in the gifted adolescent. *Gifted Child Quarterly*, *29*(2), 74-77. https://doi.org/10.1177/0016986285029002

Kammerer, B. (2018). Enfants précoces, l'épidémie ? *Sciences Humaines*, *303*(5), 11-11. https://doi.org/10.3917/sh.303.0011

Kammerer, B. (2022). De la crèche à l'âge adulte. Comment nous apprenons de nos pairs. *L'école des parents*, *643*(2), 32-37. https://doi.org/10.3917/epar.643.0032

Kao, C.-Y. (2011). The dilemmas of peer relationships confronting mathematically gifted female adolescents : Nine cases in Taiwan. *Gifted Child Quarterly*, *55*(2), 83-94. https://doi.org/10.1177/0016986210391658

Karnes, M. B., Shwedel, A. M., & Steinberg, D. (1984). Styles of parenting among parents of young gifted children. *Roeper Review*, *6*(4), 232-235. https://doi.org/10.1080/02783198409552824

Keirouz, K. S. (1990). Concerns of parents of gifted children : A research Review. *Gifted Child Quarterly*, *34*(2), 56-63. https://doi.org/10.1177/001698629003400202

Kerr, B., Colangelo, N., & Gaeth, J. (1988). Gifted adolescents' attitudes toward their giftedness. *Gifted Child Quarterly*, *32*(2), 245-247. https://doi.org/10.1177/001698628803200201

Kim, J.-Y., McHale, S. M., Crouter, A. C., & Osgood, D. W. (2007). Longitudinal linkages between sibling relationships and adjustment from middle childhood through adolescence. *Developmental Psychology*, *43*(4), 960-973. https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.4.960

Kindelberger, C. (2010). De l'importance des pairs dans la construction de la personne. *Diversité*, *162*(1), 15-20.

Kindelberger, C. (2018). La socialisation parmi les pairs comme facteur de développement. *Enfance*, *3*(3), 455-469. https://doi.org/10.3917/enf2.183.0455

Kindelberger, C., & Mallet, P. (2006). Buts sociaux et relations entre pairs au début de l'adolescence. Les buts de l'individu sont-ils liés à la perception que ses pairs ont de lui ? *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, *69*(1), 71-81. https://doi.org/10.3917/cips.069.0071

Kindelberger, C., Mallet, P., Kindermann, T., & Herbé, D. (2011). Comparaison de deux méthodes conçues pour identifier les groupes amicaux d'enfants ou d'adolescents. *L'Année psychologique*, *111*(1), 117-143. https://doi.org/10.3917/anpsy.111.0117

Kindelberger, C., Van Zwieten, J., & Branje, S. (2006). Place de la personnalité dans les relations avec les pairs à l'adolescence. In A. Fortin & P. Vrignaud (Éds.), *Les effets des dimensions conatives en éducation* (p. 147-163). Presses Universitaires de France.

King, J., Shute, R., & McLachlan, A. (2019). Experiences of difference : A phenomenological study with intellectually gifted pre-adolescent/early adolescent boys and their mothers. *Roeper Review*, *41*(3), 185-198. https://doi.org/10.1080/02783193.2019.1622164

Kitzinger, J., Markova, I., & Kalampalikis, N. (2004). Qu'est-ce que les focus groups ? *Bulletin de psychologie*, *57*(3), 237-243. https://doi.org/10.3406/bupsy.2004.15339

Klimecká, E. (2022). Advantages and disadvantages of being 'gifted' : Perceptions of the label by gifted pupils. *Research Papers in Education*, *38*(6), 1-22. https://doi.org/10.1080/02671522.2022.2065523

Kline, B. E., & Short, E. B. (1991). Changes in emotional resilience : Gifted adolescent boys. *Roeper Review*, *13*(4), 184-187. https://doi.org/10.1080/02783199109553354

Kolly, B. (2013). Sororité versus fraternité ? De la pertinence de la présence sororale dans un contexte fraternel. *La chaîne d'union*, *64*(2), 60-69. https://doi.org/10.3917/cdu.064.0060

Košir, K., Horvat, M., Aram, U., & Jurinec, N. (2016). Is being gifted always an advantage? Peer relations and self-concept of gifted students. *High Ability Studies*, *27*(2), 129-148. https://doi.org/10.1080/13598139.2015.1108186

Kostogianni, N., Daoudi, A., & Andronikof, A. (2009). Profil intellectuel et relations interpersonnelles chez des enfants et des adolescents surdoués. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, *57*(5), 379-384. https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2009.05.002

Kunkel, M. A., Chapa, B., Patterson, G., & Walling, D. D. (1995). The experience of giftedness : A concept map. *Gifted Child Quarterly*, *39*(3), 126-134. https://doi.org/10.1177/001698629503900302

Labbé, D., Monière, D., & Labbé, C. (2005). Les particularités d'un discours politique : les gouvernements minoritaires de Pierre Trudeau et de Paul Martin au Canada. *Corpus*, *4*, 79-104.

Labouret, G. (2021). Les enjeux de la définition du haut potentiel : entre pratique et théorie. In N. Gauvrit & N. Clobert (Éds.), *Psychologie du haut potentiel* (p. 37-46). De Boeck Supérieur.

Labouret, G., & Grégoire, J. (2018). La dispersion intra-individuelle et le profil des scores dans les QI élevés. *ANAE*, *154*(1), 271-279.

Lacan, J. (1966). *Écrits*. Editions du Seuil.

Lacan, J. (1984). *Les complexes familiaux dans la formation de l'individu : essai d'analyse d'une fonction en psychologie*. Navarin Editeur.

Lagacé-Leblanc, J., Courtinat-Camps, A., Capdevielle-Mougnibas, V., Massé, L., Baudry, C., Verret, C., Couture, C., Nadeau, M.-F., & Bégin, J.-Y. (2023). Perceptions de la douance chez les élèves doués dans une commission scolaire québécoise. *Psychologie Française*, *68*(2), 261-274. https://doi.org/10.1016/j.psfr.2021.06.001

Landau, E., & Weissler, K. (1993). Parental environment in families with gifted and nongifted children. *The Journal of Psychology*, *127*(2), 129-142. https://doi.org/10.1080/00223980.1993.9915549

Langevin, A. (1998). Frères et sœurs, les négligés du roman familial. In B. Camdessus (Éd.), *La fratrie méconnue : liens du sang, liens du cœur* (p. 19-30). ESF.

Lapidot-Berman, J., & Oshrat, Z. (2009). Sibling relationships in families with gifted children. *Gifted Education International*, *25*(1), 36-47. https://doi.org/10.1177/026142940902500106

Larroze-Marracq, H., Huet-Gueye, M., & Oubrayrie-Roussel, N. (2013). Personne et histoire. Construction du sens et création de soi. In A. Baubion-Broye, R. Dupuy, & Y. Prêteur (Éds.), *Penser la socialisation en psychologie* (p. 113-128). Érès.

Laterrasse, C., & Brossais, E. (2006). Le rapport au savoir. In J. Beillerot & N. Mosconi (Éds.), *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation* (p. 381-393). Dunod Paris.

Lautrey, J. (2004). Introduction : Hauts potentiels et talents : la position actuelle du problème. *Psychologie Française*, *49*(3), 219-232. https://doi.org/10.1016/j.psfr.2004.03.001

Le Blanc, A., Cazals, M.-P., Mègemont, J.-L., & Hajjar, V. (2021). Transitions professionnelles et construction des rapports au travail : nouveaux enjeux pour l'orientation tout au long de la vie. In V. Cohen-Scali (Éd.), *Psychologie de l'orientation tout au long de la vie* (p. 195-213). Dunod.

Lee, S.-Y., Olszewski-Kubilius, P., & Thomson, D. T. (2012). Academically gifted students' perceived interpersonal competence and peer relationships. *Gifted Child Quarterly*, *56*(2), 90-104. https://doi.org/10.1177/0016986212442568

Lehalle, H., & Mellier, D. (2021). *Psychologie du développement : enfance et adolescence* (4e éd.). Dunod.

Lehman, E. B., & Erdwins, C. J. (1981). The social and emotional adjustment of young, intellectually-gifted children. *Gifted Child Quarterly*, *25*(3), 134-137. https://doi.org/10.1177/001698628102500031

Lemerise, E. A., & Arsenio, W. F. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development*, *71*(1), 107-118. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00124

Li, A. K. F., & Adamson, G. (1995). In brief : Siblings of gifted secondary school students: Self-perceptions and learning style preference. *Roeper Review*, *18*(2), 152-153. https://doi.org/10.1080/02783199509553722

Lignier, W. (2012). *La petite noblesse de l'intelligence : une sociologie des enfants surdoués*. La Découverte.

Liratni, M. (2021). Atouts et limites du haut potentiel dans le processus thérapeutique. In N. Gauvrit & N. Clobert (Éds.), *Psychologie du haut potentiel* (p. 445-458). De Boeck Supérieur.

Liratni, M., & Pry, R. (2008). La créativité des enfants à haut potentiel intellectuel. *ANAE. Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, *96-97*, 73-80.

Liratni, M., & Pry, R. (2011). Enfants à haut potentiel intellectuel : Psychopathologie, socialisation et comportements adaptatifs. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, *59*(6), 327-335. https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2010.11.005

Liratni, M., & Pry, R. (2012). Profils psychométriques de 60 enfants à haut potentiel au WISC IV. *Pratiques Psychologiques*, *18*(1), 63-74. https://doi.org/10.1016/j.prps.2011.01.006

López, V., & Sotillo, M. (2009). Giftedness and social adjustment : Evidence supporting the resilience approach in Spanish-speaking children and adolescents. *High Ability Studies*, *20*(1), 39-53. https://doi.org/10.1080/13598130902860739

Loubère, L., Kasparian, S., & Ashkar, F. (2023). Exploration textométrique d'inondation dans les discours de la chambre des communes du Canada de 2003 à 2021. *Éla. Études de linguistique appliquée*, *209*(1), 99-113. https://doi.org/10.3917/ela.209.0103

Loubère, L., & Ratinaud, P. (2014). *Documentation IRaMuTeQ*. http://www.iramuteq.org/documentation

Lovecky, D. V. (1997). Identity development in gifted children : Moral sensitivity. *Roeper Review*, *20*(2), 90-94. https://doi.org/10.1080/02783199709553862

Luftig, R. L., & Nichols, M. L. (1990). Assessing the social status of gifted students by their age peers. *Gifted Child Quarterly*, *34*(3), 111-115. https://doi.org/10.1177/001698629003400305

Lutte, G. (1988). *Libérer l'adolescence : introduction à la psychologie des adolescents et des jeunes*. Mardaga.

Luyat, M. (2014). *La perception*. Dunod. https://www.cairn.info/la-perception--9782100710324-p-23.htm

Maisonneuve, J. (2018). *Psychologie de l'amitié*. Presses Universitaires de France.

Maizières, F. (2009). *Le rapport à la musique des enseignants du premier degré : rapport personnel, rapport professionnel* [Thèse de doctorat]. Université Nancy 2.

Makel, M. C. (2009). Student and parent attitudes before and after the gifted identification process. *Journal for the Education of the Gifted*, *33*(1), 126-143. https://doi.org/10.1177/016235320903300106

Makel, M. C., Snyder, K. E., Thomas, C., Malone, P. S., & Putallaz, M. (2015). Gifted students' implicit beliefs about intelligence and giftedness. *Gifted Child Quarterly*, *59*(4), 203-212. https://doi.org/10.1177/0016986215599057

Mallet, P. (1997). Se découvrir entre amis, s' affirmer parmi ses pairs. Les relations entre pairs au cours de l'adolescence. In H. Rodriguez-Tomé, S. Jackson, & F. Bariaud (Éds.), *Regards actuels sur l'adolescence* (p. 109-145). Presses Universitaires de France.

Mallet, P. (2015). *L'amitié entre enfants ou adolescents : une force pour grandir*. Armand Colin.

Mallet, P., Vignoli, E., & Lallemand, N. (2018). Comment les adolescent/es perçoivent la relation avec leur camarade préféré/e. *Enfance*, *2*(2), 323-342. https://doi.org/10.3917/enf2.182.0323

Mallet, P., & Vrignaud, P. (2000). Une évaluation de la relation amicale dyadique pour les préadolescents et les adolescents. *Psychologie et psychométrie*, *21*(1), 2-32.

Malrieu, P. (1973). La personnalisation chez l'adolescent. In I. Meyerson (Éd.), *Problèmes de la personne* (p. 399-405). https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01090889

Malrieu, P. (1978). Psychologies génétiques, psychologie historique. *Journal de psychologie*, *3*, 261-277.

Malrieu, P. (1979). La crise de personnalisation : ses sources et ses conséquences sociales. *Psychologie et Éducation*, *3*(3), 1-18.

Malrieu, P. (1986). *Genèse des conduites d'identité*. https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01086104

Malrieu, P. (1995). La personnalisation : analyse psycho-sociale. *Aprendizagem e Desenvolvimento*, *4*(16/15), 9-17.

Malrieu, P. (1996). La socialisation. *Encyclopédie Universalis*, 222-225.

Malrieu, P. (2003). *La construction du sens dans les dires autobiographiques*. Érès.

Manaster, G. J., Chan, J. C., Watt, C., & Wiehe, J. (1994). Gifted adolescents' attitudes toward their giftedness : A partial replication. *Gifted Child Quarterly*, *38*(4), 176-178. https://doi.org/10.1177/001698629403800404

Mannooretonil, A. (2021). La sororité, pour quoi faire ? *Études*, *Décembre*(12), 91-104. https://doi.org/10.3917/etu.4288.0091

Manor-Bullock, R., Look, C., & Dixon, D. N. (1995). Is giftedness socially stigmatizing? The impact of high achievement on social interactions. *Journal for the Education of the Gifted*, *18*(3), 319-338. https://doi.org/10.1177/016235329501800307

Maouche, N., & Revol, O. (2023, août 29). *« Le haut potentiel intellectuel, faut-il en faire une maladie ? », question provocatrice et sujet sensible*. France 3 Auvergne-Rhône-Alpes. https://france3-regions.francetvinfo.fr/auvergne-rhone-alpes/rhone/lyon/le-haut-potentiel-intellectuel-faut-il-en-faire-une-maladie-question-provocatrice-et-sujet-sensible-2803736.html

Marghobi, E. (2019). Analyses statistiques lexicales : une véritable aide à la disposition des recherches qualitatives en tourisme, notamment en matière d'éthique. *Management & Avenir*, *107*(1), 165-184. https://doi.org/10.3917/mav.107.0165

Marsh, H. W. (1984a). Self-concept, social comparison, and ability grouping : A reply to Kulik and Kulik. *American Educational Research Journal*, *21*(4), 799-806. https://doi.org/10.3102/00028312021004799

Marsh, H. W. (1984b). Self-concept : The application of a frame of reference model to explain paradoxical results. *Australian Journal of Education*, *28*(2), 165-181. https://doi.org/10.1177/000494418402800207

Marsh, H. W. (1987). The big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Journal of educational psychology*, *79*(3), 280-295. https://doi.org/10.1037/0022-0663.79.3.280

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*(1), 213-231. https://doi.org/10.1037/0022-3514.47.1.213

Marsh, H. W., Parker, P. D., & Pekrun, R. (2018). Three paradoxical effects on academic self-concept across countries, schools, and students. *European Psychologist*, *24*(3), 231-242. https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000332

Martinez, W., Daoust, F., & Duchastel, J. (2010). Un service Web pour l'analyse de la cooccurrence. *JADT 2010 : JADT 2010 : 10es Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles*.

Masden, C. A., Leung, O. N., Shore, B. M., Schneider, B. H., & Udvari, S. J. (2015). Social-perspective coordination and gifted adolescents' friendship quality. *High Ability Studies*, *26*(1), 3-38. https://doi.org/10.1080/13598139.2015.1028613

Massé, L., & Gagné, F. (2002). Gifts and talents as sources of envy in high school settings. *Gifted Child Quarterly*, *46*(1), 15-29. https://doi.org/10.1177/001698620204600103

Matthews, M. S., Ritchotte, J. A., & Jolly, J. L. (2014). What's wrong with giftedness? Parents' perceptions of the gifted label. *International Studies in Sociology of Education*, *24*(4), 372-393. https://doi.org/10.1080/09620214.2014.990225

May, K. M. (1994). A developmental view of a gifted child's social and emotional adjustment. *Roeper Review*, *17*(2), 105-109. https://doi.org/10.1080/02783199409553635

May, K. M. (2000). Gifted children and their families. *The family journal*, *8*(1), 58-60. https://doi.org/10.1177/1066480700081008

McGuire, S., McHale, S. M., & Updegraff, K. (1996). Children's perceptions of the sibling relationship in middle childhood : Connections within and between family relationships. *Personal Relationships*, *3*(3), 229-239. https://doi.org/10.1111/j.1475-6811.1996.tb00114.x

Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society*. The University of Chicago Press.

Meadows, B., & Neumann, J. W. (2017). What does it mean to assess gifted students' perceptions of giftedness labels? *Interchange*, *48*(2), 145-165. https://doi.org/10.1007/s10780-016-9281-y

Meckstroth, E. (1992). Family issues : Paradigm shifts into giftedness. *Roeper Review*, *15*(2), 91-92. https://doi.org/10.1080/02783199209553472

Merle-Béral, A.-M., & Puyuelo, R. (2011). *Enfants uniques : entre isolement et solitude*. Érès.

Meynckens-Fourez, M. (2004). Frères et sœurs : entre disputes et complicités, entre amour et haine : réflexions thérapeutiques. *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, *32*(1), 67. https://doi.org/10.3917/ctf.032.0067

Meynckens-Fourez, M. (2022). La fratrie et ses évolutions. In S. Dupont (Éd.), *Le cycle de vie des familles contemporaines* (p. 111-130). Érès. https://doi.org/10.3917/eres.dupon.2022.01.0111

Mieyaa, Y. (2012). *Socialisation de genre, identité sexuée et expérience scolaire : dynamique d'acculturation et de personnalisation chez le jeune enfant scolarisé en grande section de maternelle* [Thèse de doctorat]. Université Toulouse II Le Mirail.

Ministère du travail, de la santé et des solidarités. (2019). *Cadre national des certifications professionnelles*. https://travail-emploi.gouv.fr/formation-professionnelle/certification-competences-pro/article/cadre-national-des-certifications-professionnelles

Moon, S. M., Jurich, J. A., & Feldhusen, J. F. (1998). Families of gifted children : Cradles of development. In R. C. Friedman & K. B. Rogers (Éds.), *Talent in context : Historical and social perspectives on giftedness*. (p. 81-99). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/10297-005

Morawska, A., & Sanders, M. (2009a). An evaluation of a behavioural parenting intervention for parents of gifted children. *Behaviour Research and Therapy*, *47*(6), 463-470. https://doi.org/10.1016/j.brat.2009.02.008

Morawska, A., & Sanders, M. R. (2008). Parenting gifted and talented children : What are the key child behaviour and parenting issues? *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, *42*(9), 819-827. https://doi.org.10.1080/00048670802277271

Morawska, A., & Sanders, M. R. (2009b). Parenting gifted and talented children : Conceptual and empirical foundations. *Gifted Child Quarterly*, *53*(3), 163-173. https://doi.org/10.1177/0016986209334962

Morin, E. M., & Forest, J. (2007). Promouvoir la santé mentale au travail : donner un sens au travail. *Gestion*, *32*(2), 31-36. https://doi.org/10.3917/riges.322.0031

Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Presses Universitaires de France.

Moscovici, S. (2019). Trois présupposés sur les représentations sociales. In N. Kalampalikis (Éd.), *Serge Moscovici : Psychologie des représentations sociales* (p. 9-16). Éditions des archives contemporaines.

Mouchiroud, C. (2004). Haut potentiel intellectuel et développement social. *Psychologie Française*, *49*(3), 293-304. https://doi.org/10.1016/j.psfr.2004.05.004

Mudrak, J. (2011). 'He was born that way' : Parental constructions of giftedness. *High Ability Studies*, *22*(2), 199-217. https://doi.org/10.1080/13598139.2011.622941

Mudrak, J., & Zabrodska, K. (2015). Childhood giftedness, adolescent agency : A systemic multiple-case study. *Gifted Child Quarterly*, *59*(1), 55-70. https://doi.org/10.1177/0016986214559602

Neihart, M., Reis, S. M., Robinson, N., & Moon, S. (2021). *The social and emotional development of gifted children : What do we know?* Sourcebooks, Inc.

Neihart, M., & Yeo, L. S. (2018). Psychological issues unique to the gifted student. In S. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Éds.), *APA Handbook of Giftedness and Talent* (p. 497-510). American Psychological Association.

Noller, P. (2005). Sibling relationships in adolescence : Learning and growing together. *Personal Relationships*, *12*(1), 1-22. https://doi.org/10.1111/j.1350-4126.2005.00099.x

Nusbaum, F. (2019). *Les philo-cognitif. Ils n'aiment que penser et penser autrement* ... Odile Jacob.

Ogurlu, U., & Sarıçam, H. (2018). Bullying, forgiveness and submissive behaviors in gifted students. *Journal of Child and Family Studies*, *27*(9), 2833-2843. https://doi.org/10.1007/s10826-018-1138-9

Oh, H., Sutherland, M., Stack, N., Badia Martín, M., Blumen, S., Nguyen, Q. A.-T., Wormald, C., Maakrun, J., & Ziegler, A. (2019). Adolescent perception of potential high-performing classmates : A cross-national exploration. *Roeper Review*, *41*(2), 88-101. https://doi.org/10.1080/02783193.2019.1585398

Ohniguian, E. (1990). En courant vers le miroir. *Autrement*, *112*, 179-182.

Olszewski-Kubilius, P., Lee, S.-Y., & Thomson, D. (2014). Family environment and social development in gifted students. *Gifted Child Quarterly*, *58*(3), 199-216. https://doi.org/10.1177/0016986214526430

Olszewski-Kubilius, P., Worrell, F. C., & Subotnik, R. F. (2018). The role of the family in talent development. In S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Éds.), *APA handbook of giftedness and talent.* (p. 465-477). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/0000038-030

Osman, M. (2019). *Statistiques et faits intéressants sur Facebook (2023)*. Kinsta. https://kinsta.com/fr/blog/statistiques-facebook/

Page, B. A. (1983). A parents' guide to understanding the behavior of gifted children. *Roeper Review*, *5*(4), 39-42. https://doi.org/10.1080/02783198309552725

Paillé, P., & Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4e éd). Armand Colin.

Paillé, P., & Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5e éd). Armand Colin.

Paul, O. (2020). Les relations aux pairs dans le développement de l'enfant. *Contraste*, *2*, 61-76.

Peairs, K. F., Putallaz, M., & Costanzo, P. R. (2019). From A (Aggression) to V (Victimization) : Peer status and adjustment among academically gifted students in early adolescence. *Gifted Child Quarterly*, *63*(3), 185-200. https://doi.org/10.1177/0016986219838973

Peille, F. (2008). Frères et sœurs en ce début de millénaire : comment assurer une place à chacun ? In J. Aïn (Éd.), *Familles. Explosion ou évolution ?* (p. 159-182). Érès. https://doi.org/10.3917/eres.ain.2008.01.0159

Pereira-Fradin, M., & Jouffray, C. (2006). Les enfants à haut potentiel et l'école : historique et questions actuelles. *Bulletin de psychologie*, *59*(5), 431-437. https://doi.org/10.3917/bupsy.485.0431

Pérez, J., Aperribai, L., Cortabarría, L., & Borges, A. (2020). Examining the most and least changeable elements of the social representation of giftedness. *Sustainability*, *12*(13), 5361. https://doi.org/10.3390/su12135361

Perret, P. (2016). Introduction : les implications d'une approche développementale en psychologie et psychopathologie de l'enfant. *Enfance*, *1*(1), 5-13. https://doi.org/10.3917/enf1.161.0005

Perrone, K. M., Perrone, P. A., Ksiazak, T. M., Wright, S. L., & Jackson, Z. V. (2007). Self-perception of gifts and talents among adults in a longitudinal study of academically talented high-school graduates. *Roeper Review*, *29*(4), 259-264. https://doi.org/10.1080/02783190709554420

Peters, M. P., & Bain, S. K. (2011). Bullying and victimization rates among gifted and high-achieving students. *Journal for the Education of the Gifted*, *34*(4), 624-643. https://doi.org/10.1177/016235321103400405

Peterson, J. S., & Ray, K. E. (2006a). Bullying among the gifted : The subjective experience. *Gifted Child Quarterly*, *50*(3), 252-269. https://doi.org/10.1177/001698620605000305

Peterson, J. S., & Ray, K. E. (2006b). Bullying and the gifted : Victims, perpetrators, prevalence, and effects. *Gifted Child Quarterly*, *50*(2), 148-168. https://doi.org/10.1177/001698620605000206

Peyré, H., Ramus, F., Melchior, M., Forhan, A., Heude, B., & Gauvrit, N. (2016). Emotional, behavioral and social difficulties among high-IQ children during the preschool period : Results of the EDEN mother–child cohort. *Personality and Individual Differences*, *94*, 366-371. https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.02.014

Pfouts, J. H. (1980). Birth order, age-spacing, IQ differences, and family relations. *Journal of Marriage and the Family*, *42*(3), 517-531. https://doi.org/10.2307/351896

Phelps, C., Beason-Manes, A., & Lockman, A. (2020). Covert aggression and gifted adolescent girls. *International Journal for Talent Development and Creativity*, *8*(1-2), 47-68. https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.7202/1076747ar

Pickhardt, C. E. (2000). *L'enfant unique, atouts et pièges*. Albin Michel.

Pierrehumbert, B. (2020). *L'Attachement en questions*. Odile Jacob.

Pike, A., Coldwell, J., & Dunn, J. F. (2005). Sibling relationships in early/middle childhood : Links with individual adjustment. *Journal of Family Psychology*, *19*(4), 523-532. https://doi.org/10.1037/0893-3200.19.4.523

Pilarinos, V., & Solomon, C. R. (2017). Parenting styles and adjustment in gifted children. *Gifted Child Quarterly*, *61*(1), 87-98. https://doi.org/10.1177/0016986216675351

Pincemin, B. (2022). Sémantique textométrique. In A. Biglari & D. Ducard (Éds.), *La sémantique au pluriel. Théories et méthodes* (p. 373-396). Presses Universitaires de Rennes.

Pinel-Jacquemin, S., & Zaouche-Gaudron, C. (2009). Système familial et attachement : revue de la question. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, *57*(3), 167-172. https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2008.09.006

Plourde, M.-C. (2015). *Adaptation psychosociale, stratégies d'adaptation et styles identitaires d'adolescents intellectuellement doués* [Thèse de doctorat]. Université du Québec à Trois-Rivières.

Point, S., & Fourboul, C. V. (2006). Le codage à visée théorique. *Recherche et Applications en Marketing (French Edition)*, *21*(4), 61-78. https://doi.org/10.1177/076737010602100404

Porret, A. (2024, février 5). *Que veut vraiment dire HPI (haut potentiel intellectuel) et quels sont les signes qui ne trompent pas ?* Ça m'intéresse. https://www.caminteresse.fr/sante/que-veut-vraiment-dire-hpi-haut-potentiel-intellectuel-et-quels-sont-les-signes-qui-ne-trompent-pas-11192384/

Poudat, C., & Landragin, F. (2017). *Explorer un corpus textuel*. De Boeck Supérieur.

Poujol, A.-L., Dayan, C., Davtian, H., & Scelles, R. (2017). Recherches et pratiques sur la fratrie de la personne en situation de handicap : bilan et perspectives. *Bulletin de psychologie*, *Numéro 552*(6), 419-433. https://doi.org/10.3917/bupsy.552.0419

Pourtois, J.-P., Desmet, H., & Lahaye, W. (2006). Postures et démarches épistémiques en recherche. In P. Paillé (Éd.), *La méthodologie qualitative* (p. 169-200). Armand Colin. https://doi.org/10.3917/arco.paill.2006.01.0169

Preuss, L. J., & Dubow, E. F. (2004). A comparison between intellectually gifted and typical children in their coping responses to a school and a peer stressor. *Roeper Review*, *26*(2), 105-111. https://doi.org/10.1080/02783190409554250

Prieur, R. (2017). Je viens d'avoir un petit frère (sœur) : est-ce si grave ? *Spirale*, *81*(1), 34-37. https://doi.org/10.3917/spi.081.0034

Prudhomme, N., & Blaquière, G. (2006). L'enfant à haut potentiel : intégration scolaire et représentation. *Bulletin de psychologie*, *Numéro 485*(5), 451-461. Cairn.info. https://doi.org/10.3917/bupsy.485.0451

QSR International. (2020). *NVivo* (Version 12) [Logiciel].

Rabain, J. (1988). L'enfant et la jalousie, perspectives psychanalytiques. *Lieux de l'enfance*, *16*, 39-64.

Ramus, F., & Gauvrit, N. (2021). Biologie du haut potentiel. In N. Gauvrit & N. Clobert (Éds.), *Psychologie du haut potentiel* (p. 137-150). De Boeck Supérieur.

Ratinaud, P. (2014). *IRaMuTeq* (Version Version 0.7 Alpha 2) [Logiciel].

Ratinaud, P., & Marchand, P. (2012). Application de la méthode ALCESTE à de "gros" corpus et stabilité des "mondes lexicaux" : analyse du "CableGate" avec IRaMuTeQ. *Actes des 11eme Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles*, 836-844.

Ratinaud, P., & Marchand, P. (2015). Des mondes lexicaux aux représentations sociales. Une première approche des thématiques dans les débats à l'Assemblée nationale (1998-2014). *Mots*, *108*, 57-77. https://doi.org/10.4000/mots.22006

Reinert, M. (1983). Une méthode de classification descendante hiérarchique : application à l'analyse lexicale par contexte. *Cahiers de l'Analyse des Données*, *8*(2), 187-198.

Reinert, M. (1986). Un logiciel d'analyse lexicale. *Cahiers de l'Analyse des Données*, *11*(4), 471-481.

Reinert, M. (2018). *Alceste* [Logiciel].

Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2004). Current research on the social and emotional development of gifted and talented students : Good news and future possibilities. *Psychology in the Schools*, *41*(1), 119-130. https://doi.org/10.1002/pits.10144

Renati, R., Bonfiglio, N. S., & Pfeiffer, S. (2017). Challenges raising a gifted child : Stress and resilience factors within the family. *Gifted Education International*, *33*(2), 145-162. https://doi.org/10.1177/0261429416

Rentzsch, K., Schütz, A., & Schröder-Abé, M. (2011). Being labeled « nerd » : Factors that influence the social acceptance of high-achieving students. *The Journal of Experimental Education*, *79*(2), 143-168. https://doi.org/10.1080/00220970903292900

Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness ? Reexamining a definition. *Phi delta kappan*, *60*(3), 180-184.

Renzulli, J. S. (1986). The tree-ring conception of giftedness : A developmental model for creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Éds.), *Conceptions of Giftedness* (p. 53-92). Cambridge University Press.

Renzulli, J. S. (2002). Emerging conceptions of giftedness : Building a bridge to the new century. *Exceptionality*, *10*(2), Article 2. https://doi.org/10.1207/S15327035EX1002_2

Renzulli, J. S. (2006). Qu'est-ce que le haut potentiel et comment peut-on le développer chez l'enfant et l'adolescent ? *Bulletin de psychologie*, *5*, 463-468. https://doi.org/10.3917/bupsy.485.0463

Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2018). The three-ring conception of giftedness : A developmental approach for promoting creative productivity in young people. In S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Éds.), *APA handbook of giftedness and talent.* (p. 185-199). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/0000038-012

Revol, O., Louis, J., & Fourneret, P. (2004). L'enfant précoce : signes particuliers. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, *52*(3), 148-153. https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2003.10.004

Ricaud-Droisy, H., Oubrayrie-Roussel, N., & Safont-Mottay, C. (2019). *Psychologie du développement : enfance et adolescence* (3e édition). Dunod.

Rimm, S. (2002). Peer pressures and social acceptance of gifted students. In M. Neihart, N. Robinson, & S. Moon (Éds.), *The social and emotional development of gifted children : What do we know?* (p. 13-18). Routledge.

Rinn, A. N. (2006). Effects of a summer program on the social self-concepts of gifted adolescents. *Journal of Secondary Gifted Education*, *17*(2), 65-75. https://doi.org/10.4219/jsge-2006-682

Rinn, A. N. (2018). Social and emotional considerations for gifted students. In S. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Éds.), *APA Handbook of Giftedness and Talent* (p. 453-464). American Psychological Association.

Rinn, A. N., & Majority, K. L. (2018). The social and emotional world of the gifted. In S. I. Pfeiffer (Éd.), *Handbook of giftedness in children* (p. 49-63). Springer.

Robert, A. D., & Bouillaguet, A. (2007). *L'analyse de contenu (3e édition)*. Presses Universitaires de France. https://www.cairn.info/l-analyse-de-contenu--9782130563839-p-3.htm

Robert, G., Kermarrec, S., Guignard, J.-H., & Tordjman, S. (2010). Signes d'appel et troubles associés chez les enfants à haut potentiel. *Archives de Pédiatrie*, *17*(9), 1363-1367. https://doi.org/10.1016/j.arcped.2010.05.019

Robinson, A. (1986a). Brave new directions : Needed research on the labeling of gifted children. *Gifted Child Quarterly*, *30*(1), 11-14. https://doi.org/10.1177/001698628603000010

Robinson, A. (1986b). The identification and labeling of gifted children. What does research tell us ? In K. A. Heller & J. F. Feldhusen (Éds.), *Identifying and nurturing the gifted* (p. 103-109). Hans Huber Publishers.

Robinson, A. (1990). Does that describe me ? Adolescents' acceptance of the gifted label. *Journal for the Education of the Gifted*, *13*(3), 245-255. https://doi.org/10.1177/016235329001300305

Rocheleau, K. (2020). *L'expérience d'utilisation d'Internet et des réseaux sociaux des mères d'enfants d'âge préscolaire* [Mémoire]. Université du Québec à Trois-Rivières.

Rochex, J.-Y. (2002). Entre apprentissages et socialisation : le rapport au savoir. *Symposium De la famille aux savoirs [...]*.

Rochex, J.-Y. (2004). La notion de rapport au savoir : convergences et débats théoriques. *Pratiques Psychologiques*, *10*(2), 93-106. https://doi.org/10.1016/j.prps.2004.03.001

Rodriguez, N. (2014). *Identité, représentations de soi et socialisation horizontale chez les adolescentes âgées de 11 à 15 ans pratiquant l'expression de soi sur Internet* [Thèse de doctorat]. Université Toulouse II Le Mirail.

Roeper, A. (1982). How the gifted cope with their emotions. *Roeper review*, *5*(2), 21-24. https://doi.org/10.1080/02783198209552672

Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The Urban Review*, *3*(1), 16-20. https://doi.org/10.1007/BF02322211

Rost, D. H., & Czeschlik, T. (1994). The psycho-social adjustment of gifted children in middle-childhood. *European Journal of Psychology of Education*, *9*(1), 15-25. https://doi.org/10.1007/BF03172882

Rouyer, V., Constans, S., Ponce, C., & Lucenet, J. (2020). Étudier le point de vue des enfants : questions épistémologiques, méthodologiques et éthiques en psychologie

du développement. *Bulletin of Sociological Methodology/Bulletin de méthodologie sociologique*, *146*(1), 124-144. https://doi.org/10.1177/075910632090823

Rouyer, V., & Troupel-Cremel, O. (2013). Socialisation et construction de l'identité sexuée : dialectique des processus d'acculturation et de personnalisation. In A. Baubion-Broye, R. Dupuy, & Y. Prêteur (Éds.), *Penser la socialisation en psychologie* (p. 99-111). Érès. https://doi.org/10.3917/eres.prete.2013.01.0099

Roznowski, M., Hong, S., & Reith, J. (2000). A further look at youth intellectual giftedness and its correlates : Values, interests, performance, and behavior. *Intelligence*, *28*(2), 87-113. https://doi.org/10.1016/S0160-2896(99)00032-X

Rudasill, K. M., Adelson, J. L., Callahan, C. M., Houlihan, D. V., & Keizer, B. M. (2013). Gifted students' perceptions of parenting styles : Associations with cognitive ability, sex, race, and age. *Gifted Child Quarterly*, *57*(1), 15-24. https://doi.org/10.1177/0016986212460886

Rufo, M. (2017). Bonheur fraternel. *Spirale*, *81*(1), 38-39. https://doi.org/10.3917/spi.081.0038

Rufo, M., & Schilte, C. (2002). *Frères et sœurs une maladie d'amour*. Fayard.

Ryoo, J. H., Wang, C., Swearer, S. M., & Park, S. (2017). Investigation of transitions in bullying/victimization statuses of gifted and general education students. *Exceptional Children*, *83*(4), 396-411. https://doi.org/10.1177/0014402917698500

Safont-Mottay, C. (2014). Les adolescents, les médias et Internet. In M. Claes & L. Lannegrand-Willems (Éds.), *La psychologie de l'adolescence* (p. 239-260). Presses de l'Université de Montréal.

Sanchez, C., Brigaud, E., Moliner, P., & Blanc, N. (2022). The social representations of gifted children in childhood professionals and the general adult population in France. *Journal for the Education of the Gifted*, *45*(2), 179-199. https://doi.org/10.1177/01623532221085610

Santiago-Delefosse, M., & Del Rio Carral, M. (2017). Recherche qualitative, sciences sociales et humaines, et psychologie : des paradigmes en concurrence. In M. Santiago-Delefosse & M. Del Rio Carral (Éds.), *Les méthodes qualitatives en psychologie et sciences humaines de la santé* (p. 7-32). Dunod. https://doi.org/10.3917/dunod.santi.2017.01.0007

Scelles, R. (2004). La fratrie comme ressource. *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, *32*(1), 105-123. https://doi.org/10.3917/ctf.032.0105

Schapiro, M., Schneider, B. H., Shore, B. M., Margison, J. A., & Udvari, S. J. (2009). Competitive goal orientations, quality, and stability in gifted and other adolescents'

friendships : A test of sullivan's theory about the harm caused by rivalry. *Gifted Child Quarterly*, *53*(2), 71-88. https://doi.org/10.1177/0016986208330566

Schilling, S. R., Sparfeldt, J. R., & Rost, D. H. (2006). Families with gifted adolescents. *Educational Psychology*, *26*(1), 19-32. https://doi.org/10.1080/01443410500340959

Schneider, B. (2020). À propos du numérique : des relations dynamiques et des questions sociétales. *Enfance*, *3*(3), 279-293. https://doi.org/10.3917/enf2.203.0279

Schöpfel, J. (2015). Comprendre la littérature grise. *I2D - Information, données & documents*, *52*(1), 30-32. https://doi.org/10.3917/i2d.151.0030

Schwarz, J. C. (1972). Effects of peer familiarity on the behavior of preschoolers in a novel situation. *Journal of Personality and Social Psychology*, *24*(2), 276-284. https://doi.org/10.1037/h0033351

Shore, B. M., Chichekian, T., Gyles, P. D., & Walker, C. (2018). Friendships of gifted children and youth : Updated insights and understanding. In B. Wallace, D. A. Sisk, & J. Senior (Éds.), *The Sage Handbook of gifted and talented education* (p. 184-195). SAGE.

Silverman, L. K. (2002). Asynchronous development. In M. Neihart, S. I. Pfeiffer, & T. L. Cross (Éds.), *The social and emotional development of gifted children : What do we know* (p. 31-37). Routledge.

Simoes Loureiro, I., Lowenthal, F., Lefebvre, L., & Vaivre-Douret, L. (2010). Étude des caractéristiques psychologiques et psychobiologiques des enfants à haut potentiel. *Enfance*, *2010*(01), 27-44. https://doi.org/10.4074/S0013754510001047

Smorti, M., & Ponti, L. (2018). How does sibling relationship affect children's prosocial behaviors and best friend relationship quality? *Journal of Family Issues*, *39*(8), 2413-2436. https://doi.org/10.1177/0192513X18755195

Snowden, P. L., & Christian, L. G. (1999). Parenting the young gifted child : Supportive behaviors. *Roeper Review*, *21*(3), 215-221. https://doi.org/10.1080/02783199909553964

Solano, C. H. (1987). Stereotypes of social isolation and early burnout in the gifted : Do they still exist? *Journal of Youth and Adolescence*, *16*(6), 527-539. https://doi.org/10.1007/BF02138819

Solow, R. (2001). Parents' conceptions of giftedness. *Gifted Child Today*, *24*(2), 14-22. https://doi.org/10.4219/gct-2001-533

Sordes-Ader, F., Esparbes-Pistre, S., & Tap, P. (1997). Adaptation et stratégies de coping à l'adolescence. Étude différentielle selon l'âge et le sexe. *Spirale-Revue de recherches en éducation*, *20*, 123-145. https://doi.org/10.3406/spira.1997.1596

Spearman, C. (1904). « General intelligence », objectively determined and mesured. *American Journal of Psychology*, *15*(2), 201-293.

Sternberg, R. J. (1985). Implicit theories of intelligence, creativity, and wisdom. *Journal of Personality and Social Psychology*, *49*(3), 607-627. https://doi.org/10.1037/0022-3514.49.3.607

Sternberg, R. J. (2005). WICS : A model of giftedness in leadership. *Roeper Review*, *28*(1), 37-44. https://doi.org/10.1080/02783190509554335

Sternberg, R. J., & Clinkenbeard, P. R. (1995). The triarchic model applied to identifying, teaching, and assessing gifted children. *Roeper Review*, *17*(4), 255-260. https://doi.org/10.1080/02783199509553677

Sternberg, R. J., & Kaufman, S. B. (2018). Theories and conceptions of giftedness. In S. I. Pfeiffer (Éd.), *Handbook of giftedness in children* (p. 29-47). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-77004-8_3

Stevenson, D. L., & Baker, D. P. (1987). The family-school relation and the child's school performance. *Child Development*, *58*(5), 1348. https://doi.org/10.2307/1130626

Strom, R., Strom, S., Strom, P., & Collinsworth, P. (1995). Parent competence in families with gifted children. *Journal for the Education of the Gifted*, *18*(1), 39-54. https://doi.org/10.1177/016235329401800104

Sureda Garcia, I., López Penádes, R., Rodríguez Rodríguez, R., & Sureda Negre, J. (2020). Cyberbullying and internet addiction in gifted and nongifted teenagers. *Gifted Child Quarterly*, *64*(3), 192-203. https://doi.org/doi.org/10.1177/0016986220919338

Swiatek, M. A. (1995). An empirical investigation of the social coping strategies used by gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, *39*(3), 154-160. https://doi.org/10.1177/001698629503900305

Swiatek, M. A. (2001). Social coping among gifted high school students and its relationship to self-concept. *Journal of Youth and adolescence*, *30*(1), 19-39. https://doi.org/10.1023/A:1005268704144

Swiatek, M. A. (2002). Social coping among gifted elementary school students. *Journal for the Education of the Gifted*, *26*(1), 65-86. https://doi.org/10.1177/016235320202600104

Swiatek, M. A., & Cross, T. L. (2007). Construct validity of the social coping questionnaire. *Journal for the Education of the Gifted*, *30*(4), 427-449. https://doi.org/10.4219/jeg-2007-508

Swiatek, M. A., & Dorr, R. M. (1998). Revision of the Social Coping Questionnaire : Replication and extension of previous findings. *Journal of Secondary Gifted Education*, *10*(1), 252-259. https://doi.org/10.1177/1932202X9801000105

Tan, D., Yough, M., Desmet, O. A., & Pereira, N. (2019). Middle school students' beliefs about intelligence and giftedness. *Journal of Advanced Academics*, *30*(1), 50-73. https://doi.org/10.1177/1932202X18809360

Tannenbaum, A. J. (1962). *Adolescent attitudes toward academic brilliance*. Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University.

Tap, P. (1991). Socialisation et construction de l'identité personnelle. In H. Malewska-Peyre & P. Tap (Éds.), *La socialisation : de l'enfance à l'adolescence* (p. 49-73). Presses Universitaires de France.

Tap, P. (1995). Éducation familiale et personnalisation. In Y. Prêteur & M. de Léonardis (Éds.), *Éducation familiale, image de soi et compétences sociales* (p. 11-26). De Boeck Université.

Tarnero-Pansart, M.-C. (1999). Un enfant mal aimé, trop aimé.. *Autrement. Série mutations (1989)*, *186*, 12-14.

Tavani, J. L., Zenasni, F., & Pereira-Fradin, M. (2009). Social representation of gifted children : A preliminary study in France. *Gifted and Talented International*, *24*(2), 61-70. https://doi.org/10.1080/15332276.2009.11673530

Terman, L. M. (1925). *Genetic studies of genius, mental and physical traits of a thousand gifted children*. Standford University Press.

Terrassier, J.-C. (1981). *Les enfants surdoués ou La précocité embarrassante*. ESF.

Terrassier, J.-C. (2005). Les dyssynchronies des enfants intellectuellement précoces. In S. Tordjman (Éd.), *Enfants surdoués en difficulté : de l'identification à une prise en charge adaptée* (p. 69-87). Presses Universitaires de Rennes.

Terriot, K. (2018). De la définition théorique du haut potentiel intellectuel (HPI) aux conséquences pratiques. *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, *30*(154), 265-270. https://doi.org/hal-03671624

Thurstone, L. L. (1931). Multiple factor analysis. *Psychological review*, *38*(5), 406-427. https://doi.org/10.1037/h0069792

Tisseron, S. (2003). Le désir « d'extimité » mis à nu. *Le Divan familial*, *11*(2), 53-62. https://doi.org/10.3917/difa.011.0053

Tisseron, S. (2007). Questionner notre rapport au handicap. In D. Poizat & C. Gardou (Éds.), *Désinsulariser le handicap* (p. 279-285). Érès.

Tisseron, S. (2011). Intimité et extimité. *Communications*, *88*(1), 83-91. https://doi.org/10.3917/commu.088.0083

Tordjman, S., & Kermarrec, S. (2019). Mythes et réalités sur les enfants à haut potentiel intellectuel en difficulté : les apports de la recherche. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, *67*(3), 130-139. https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2019.02.003

Tourreix, E. (2022). *La socialisation des jeunes à Haut Potentiel Intellectuel : une approche centrée sur le modèle intégratif SIP de traitement de l'information sociale* [Thèse de doctorat]. Université Rennes 2.

Toussaint, E., & Bacro, F. (2021). La sécurité affective et le bien-être des enfants confiés : une analyse du vécu du placement à la lumière de la théorie de l'attachement. *La psychiatrie de l'enfant*, *1*, 171-187. https://doi.org/10.3917/psye.641.0171

Trichet, J., Cardon, A., Troupel, O., & Zaouche-Gaudron, C. (2017). L'influence de la fratrie sur la socialisation des enfants âgés de 24 à 36 mois et gardés en crèche collective. *Spirale*, *81*(1), 166-167. https://doi.org/10.3917/spi.081.0166

Troupel, O. (2006). *Attachement fraternel, styles des relations et des interactions de tutelle au sein des fratries de jeunes enfants : effet modulateur de la représentation des relations fraternelles de l'aîné* [Thèse de doctorat]. Université Toulouse II Le Mirail.

Troupel, O. (2017). Comment fonctionnent les relations fraternelles ? *Spirale*, *81*(1), 45-54. https://doi.org/10.3917/spi.081.0045

Troupel-Cremel, O., Pinel-Jacquemin, S., & Gaudron, C. Z. (2009). Fratrie et violence intrafamiliale : la fratrie obstacle ou ressource pour l'enfant? *Archives de pédiatrie*, *16*(9), 943-945. https://doi.org/10.1016/S0929-693X(09)74212-5

Troupel-Cremel, O., & Zaouche-Gaudron, C. (2006). De l'attachement mère–enfant à l'attachement fraternel : évolution des paradigmes de recherche. *Psychologie Française*, *51*(2), 205-215. https://doi.org/10.1016/j.psfr.2006.01.001

Trudel, L., Simard, C., & Vonarx, N. (2006). La recherche qualitative est-elle nécessairement exploratoire. *Recherches qualitatives*, *5*, 38-55.

Tsoukatou, A. (2005). Lien fraternel, de la psychanalyse aux mythes et aux systèmes. *Thérapie Familiale*, *26*(1), 55-65. https://doi.org/10.3917/tf.051.0055

Tuttle, D. H., & Cornell, D. G. (1993). Maternal labeling of gifted children : Effects on the sibling relationship. *Exceptional Children*, *59*(5), 402-410. https://doi.org/10.1177/001440299305900503

Udvari, S. J., & Rubin, K. H. (1996). Gifted and non-selected children's perceptions of academic achievement, academic effort, and athleticism. *Gifted Child Quarterly*, *40*(4), 211-219. https://doi.org/10.1177/001698629604000406

Vaivre-Douret, L. (2004). Les caractéristiques développementales d'un échantillon d'enfants tout venant « à hautes potentialités » (surdoués) : suivi prophylactique.

Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence, *52*(3), 129-141. https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2004.01.006

Van Rossen, J. M., Hornstra, L., & Poorthuis, A. M. (2021). High-ability students in pull-out programs and regular classes : A longitudinal study on perceived social relationships in two settings. *Journal of School Psychology*, *85*, 1-16. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.12.007

Vera, L., & Lefief-Delcourt, A. (2019). *Tous précoces tous hyperactifs vraiment ?* Larousse.

Vermelin, J. (2023, décembre 18). *Audiences télé : « HPI » assomme (encore) la concurrence en 2023*. TF1 INFO. https://www.tf1info.fr/culture/tf1-audiences-tv-hpi-assomme-encore-la-concurrence-au-classement-fiction-francaise-2023-2279777.html

Verret, C., Massé, L., & Picher, M.-J. (2016). Habiletés et difficultés sociales des enfants ayant un TDAH : état des connaissances et perspectives d'intervention. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, *64*(7), 445-454. https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2016.08.004

Verschueren, K., Lavrijsen, J., Weyns, T., Ramos, A., & De Fraine, B. (2019). Social acceptance of high-ability youth : Multiple perspectives and contextual influences. *New Directions for Child and Adolescent Development*, *2019*(168), 27-46. https://doi.org/10.1002/cad.20316

Vialle, W., Patrick, C., & Ciarrochi, J. (2007). On being gifted, but sad and misunderstood : Social, emotional, and academic outcomes of gifted students in the Wollongong Youth Study. *Educational Research and Evaluation*, *13*(6), 569-586. https://doi.org/10.1080/13803610701786046

Vidailhet, C., & Alvarez, P. (1988). Clinique de la jalousie fraternelle. *Lieux de l'enfance*, *16*, 65-72.

Villatte, A. (2010). *Spécificités du rapport au savoir chez les lycéens à haut potentiel et « tout venant » : rôle médiateur des représentations de soi et des représentations du haut potentiel* [Thèse de doctorat]. Université Toulouse II Le Mirail.

Vinay, A., Acier, D., & de Mouléon, J.-V. (2017). La famille à l'épreuve de l'adolescence. In A. Vinay (Éd.), *La famille aux différents âges de la vie : approche clinique et développementale* (p. 171-194). Dunod.

Vinay, A., & Jayle, S. (2011). Faire fratrie : réflexions autour du lien fraternel. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, *59*(6), 342-347. https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2011.05.003

Vinay, A., & Zaouche-Gaudron, C. (2017a). Conclusion. Faire famille. In A. Vinay & C. Zaouche-Gaudron (Éds.), *Psychologie de la famille* (p. 139-142). Dunod.

Vinay, A., & Zaouche-Gaudron, C. (2017b). Les autres acteurs de la famille. In A. Vinay & C. Zaouche-Gaudron (Éds.), *Psychologie de la famille* (p. 93-106). Dunod.

Vion-Dury, J., Mougin, G., & Chamouilli, D. (2022). Le Haut Potentiel Intellectuel chez l'adulte : état des lieux en psychologie et problèmes épistémologiques associés. *PSN*, *20*(3), 85-114.

Von Benedek, L. (2013). *Frères et sœurs pour la vie : l'empreinte de la fratrie sur nos relations adultes*. Eyrolles.

Vulbeau, A. (2012). Contrepoint - Le sens de la fraternité. *Informations sociales*, *173*(5), 93. https://doi.org/10.3917/inso.173.0093

Wallon, H. (1959a). Le rôle de l'autre dans la conscience du moi. *Enfance*, *12*(12), 277-286.

Wallon, H. (1959b). Les milieux, les groupes et la psychogenèse de l'enfant. *Enfance*, *12*(3), 287-296. https://doi.org/10.3406/enfan.1959.1444

Watts, J. (2024). Elementary-age gifted males' self-perceptions of giftedness and school practices. *Journal of Education*, *204*(1), 44-57. https://doi.org/10.1177/00220574221088503

Weismann-Arcache, C. (2005). On prescrit un QI. *L'information psychiatrique*, *81*(3), 205-209.

Weismann-Arcache, C. (2024). L'enfant à haut potentiel, un enfant augmenté ? *Le Journal des psychologues*, *409*(2), 52-58. https://doi.org/10.3917/jdp.409.0052

Weissler, K., & Landau, E. (1993). Characteristics of families with no, one, or more than one gifted child. *The Journal of Psychology*, *127*(2), 143-152. https://doi.org/10.1080/00223980.1993.9915550

West, J. D., Hosie, T. W., & Mathews, F. N. (1989). Families of academically gifted children : Adaptability and cohesion. *The School Counselor*, *37*(2), 121-127.

West, K. E. P. (1991). *Siblings of elementary gifted students : The sibling relationship, self-concept and classroom behavior*. The College of William and Mary.

Widmer, É. (1999). *Les relations fraternelles des adolescents*. Presses Universitaires de France.

Wiley, K. (2021). Theories of social and emotional development in gifted children. In M. Neihart, S. I. Pfeiffer, & T. L. Cross (Éds.), *The social and emotional development of gifted children* (2e éd., p. 3-16). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003238928-2

Winner, E. (2000). The origins and ends of giftedness. *American Psychologist*, *55*(1), 159-169. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.159

Yewchuk, C. R., & Schlosser, G. A. (1996). Childhood sibling relationships of eminent Canadian women. *Roeper Review*, *18*(4), 287-292. https://doi.org/10.1080/02783199609553763

Zaffran, J. (2020). L'or et le plomb. L'expérience d'une œuvre au noir des élèves intellectuellement précoces à l'école inclusive. *Éducation et sociétés*, *44*(2), 81-96. https://doi.org/10.3917/es.044.0081

Zaouche-Gaudron, C. (2017). Relations fraternelles : « adéquates, sans plus », c'est déjà beaucoup ! *Spirale*, *81*(1), 13-18. https://doi.org/10.3917/spi.081.0013

Zaouche-Gaudron, C., Ricaud-Droisy, H., & Malrieu, P. (2004). Rapports aux autrui multiples et différenciateurs dans le processus de socialisation. *Bulletin de Psychologie*, *57*(1), 117-121.

Zazzo, R. (1991). L'attachement : une nouvelle théorie sur les origines de l'affectivité. In D. Anzieu (Éd.), *L'Attachement* (2. éd., p. 20-54). Delachaux et Niestlé.

Zeidner, M., & Schleyer, E. J. (1999). The big-fish–little-pond effect for academic self-concept, test anxiety, and school grades in gifted children. *Contemporary Educational Psychology*, *24*(4), 305-329. https://doi.org/10.1006/ceps.1998.0985

Index des tableaux

Tableau 1. *Description de l'échantillon des adolescents HPI en fonction du genre, de l'âge, du niveau scolaire et de l'âge d'identification* 100
Tableau 2. *Niveaux de qualification, groupes socioprofessionnels et milieux socio-culturel* 101
Tableau 3. *Variables structurelles de la fratrie* 102
Tableau 4. *Présence du HPI au sein des familles* 103
Tableau 5. *Terminologie employée par les adolescents et leurs parents au cours de l'entretien* 113
Tableau 6. *Formes de perceptions du HPI relevées chez les adolescents et leurs parents* 115
Tableau 7. *Arbre thématique des perceptions du HPI, du point de vue des adolescents* 116
Tableau 8. *Arbre thématique des perceptions du HPI, du point de vue des parents* 121
Tableau 9. *Arbre thématique de l'expérience de l'identification des adolescents* 128
Tableau 10. *Arbre thématique de l'expérience de l'identification des parents* 132
Tableau 11. *Profils, antiprofils et extraits de verbatims de la classe 1 du corpus « rapport au HPI »* 146
Tableau 12. *Profils, antiprofils et extraits de verbatims de la classe 4 du corpus « rapport au HPI »* 148
Tableau 13. *Profils, antiprofils et extraits de verbatims de la classe 3 du corpus « rapport au HPI »* 150
Tableau 14. *Profils, antiprofils et extraits de verbatims de la classe 2 du corpus « rapport au HPI »* 151
Tableau 15. *Arbre thématique sur les relations fraternelles de leurs enfants, du point de vue des parents* 168
Tableau 16. *Analyse de spécificités des expériences fraternelles en fonction du type de fratrie* 182
Tableau 17. *Analyse de spécificités des membres de la famille en fonction du type de fratrie* 184
Tableau 18. *Analyse de spécificités des pronoms personnels en fonction du type de fratrie* 184
Tableau 19. *Analyse de spécificités des autrui significatifs et de leurs caractéristiques en fonction du type d'expérience* 210
Tableau 20. *Analyse de spécificités des dimensions des relations en fonction du type d'expérience* 211
Tableau 21. *Analyse de spécificités des indices spatiaux en fonction du type d'expérience* 212
Tableau 22. *Analyse de spécificités des indices temporels en fonction du type d'expérience* 213
Tableau 23. *Analyse de spécificités des pronoms personnels en fonction du type d'expérience* 214
Tableau 24. *Profils, antiprofils et extraits de verbatims de la classe 1 du corpus « expériences fraternelles »* 217
Tableau 25. *Profils, antiprofils et extraits de verbatims de la classe 2 du corpus « expériences fraternelles »* 219
Tableau 26. *Profils, antiprofils et extraits de verbatims de la classe 3 du corpus « expériences fraternelles »* 221
Tableau 27. *Profils, antiprofils et extraits de verbatims de la classe 4 du corpus « expériences fraternelles »* 223
Tableau 28. *Profils, antiprofils et extraits de verbatims de la classe 5 du corpus « expériences fraternelles »* 225
Tableau 29. *Profils, antiprofils et extraits de verbatims de la classe 1 du corpus « expériences amicales »* 231
Tableau 30. *Profils, antiprofils et extraits de verbatims de la classe 2 du corpus « expériences amicales »* 233
Tableau 31. *Profils, antiprofils et extraits de verbatims de la classe 3 du corpus « expériences amicales »* 235

Index des figures

Figure 1. *Schématisation des axes de questionnement* 95

Figure 2. *Dendrogramme de la CHD sur le rapport au HPI* 146

Figure 3. *Arbre thématique sur les perceptions des expériences fraternelles des adolescents membres d'une fratrie* 154

Figure 4. *Arbre thématique sur les perceptions des expériences fraternelles des adolescents enfants unique* 173

Figure 5. *Arbre thématique sur les perceptions des expériences amicales des adolescents* 186

Figure 6. *Dendrogramme de la CHD sur les expériences fraternelles* 217

Figure 7. *Dendrogramme de la CHD sur les expériences amicales* 230

Annexes

Sommaire des annexes

ANNEXE 1 : APPEL À PARTICIPATION **302**
ANNEXE 2 : COTATION SPÉCIFIQUE DU MILIEU SOCIO-CULTUREL **303**
ANNEXE 3 : AVIS DU COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE **306**
ANNEXE 4 : ÉTUDE D'IMPACT SUR LA VIE PRIVÉE **307**
ANNEXE 5 : GUIDES D'ENTRETIEN **308**
ANNEXE 5.1. À DESTINATION DES ADOLESCENTS AYANT UNE FRATRIE 308
ANNEXE 5.2. À DESTINATION DES ADOLESCENTS ENFANTS UNIQUES 311
ANNEXE 5.3. À DESTINATION DES PARENTS 314
ANNEXE 6 : FORMULAIRES DE CONSENTEMENT **315**
ANNEXE 6.1. À DESTINATION DES ADOLESCENTS 315
ANNEXE 6.2. À DESTINATION DES PARENTS 318
ANNEXE 7 : ARBRES THÉMATIQUES ET DENDROGRAMME PRÉSENTÉS DANS LE CHAPITRE 5 **321**
ANNEXE 7.1. ARBRES THÉMATIQUES SUR LES PERCEPTIONS DU HPI DU POINT DE VUE DES ADOLESCENTS (NVIVO) 321
ANNEXE 7.2. ARBRES THÉMATIQUES SUR LES PERCEPTIONS DU HPI DU POINT DE VUE DES PARENTS (NVIVO) 322
ANNEXE 7.3. ARBRES THÉMATIQUES SUR L'EXPÉRIENCE DE L'IDENTIFICATION DES ADOLESCENTS (NVIVO) 323
ANNEXE 7.4. ARBRES THÉMATIQUES SUR L'EXPÉRIENCE DE L'IDENTIFICATION DES PARENTS (NVIVO) 324
ANNEXE 7.5. DENDROGRAMME « RAPPORT AU HPI » (IRAMUTEQ) 326
ANNEXE 7.6. FORMES DE RAPPORTS AU HPI 327
ANNEXE 8 : ARBRES THÉMATIQUES PRÉSENTÉS DANS LE CHAPITRE 6 **328**
ANNEXE 8.1. ARBRES THÉMATIQUES SUR LES EXPÉRIENCES FRATERNELLES DES ADOLESCENTS (NVIVO) 328
ANNEXE 8.2. ARBRES THÉMATIQUES SUR LES EXPÉRIENCES FRATERNELLES DE LEURS ENFANTS, DU POINT DE VUE DES PARENTS (NVIVO) 330
ANNEXE 9 : ARBRES THÉMATIQUES PRÉSENTÉS DANS LE CHAPITRE 7 **331**
ANNEXE 10 : ARBRES THÉMATIQUES PRÉSENTÉS DANS LE CHAPITRE 8 **332**
ANNEXE 10.1. ARBRES THÉMATIQUES SUR L'ANALYSE GLOBALE DES EXPÉRIENCES RELATIONNELLES AVEC LES CAMARADES ET LES AMIS DU POINT DE VUE DES ADOLESCENTS (NVIVO) 332
ANNEXE 10.2. ARBRES THÉMATIQUES LES EXPÉRIENCES AVEC LE MEILLEUR AMI DU POINT DE VUE DES ADOLESCENTS (NVIVO) 333
ANNEXE 10.3. ARBRES THÉMATIQUES LES EXPÉRIENCES AMICALES DE L'ADOLESCENT DU POINT DE VUE DES ADOLESCENTS (NVIVO) 335
ANNEXE 11 : ARBRES THÉMATIQUES ET DENDROGRAMME PRÉSENTÉS DANS LE CHAPITRE 9 **336**
ANNEXE 11.1. ARBRES THÉMATIQUES SUR LES EFFETS PERÇUS DU HPI SUR LES RELATIONS FRATERNELLES DU POINT DE VUE DES ADOLESCENTS (NVIVO) 336
ANNEXE 11.2. ARBRES THÉMATIQUES SUR LES EFFETS PERÇUS DU HPI SUR LES RELATIONS AMICALES DU POINT DE VUE DES ADOLESCENTS (NVIVO) 336
ANNEXE 11.3. DENDROGRAMME « EXPÉRIENCES FRATERNELLES » (IRAMUTEQ) 337
ANNEXE 11.4. DENDROGRAMME « EXPÉRIENCES AMICALES » (IRAMUTEQ) 338

Annexe 1 : Appel à participation



Appel à participation pour une recherche doctorale :
Les relations fraternelles et amicales des adolescent·e·s identifié·e·s à haut potentiel intellectuel

Objectif de ma thèse* :

Recueillir l'expérience d'adolescent·e·s identifié·e·s à haut potentiel intellectuel sur les relations qu'ils·elles entretiennent avec leurs frères et sœurs et leurs ami.e.s.

Conditions de participation :

1. Être scolarisé·e au collège
2. Être identifié·e HPI (le bilan sera demandé)
3. Ne pas avoir un trouble associé (TDA/H ou TSA)

Déroulement :

Prise de contact par téléphone : présentation de l'étude et réponses à vos questions → Envoi par courrier des formulaires de consentement, à retourner signés → Prise d'un rendez-vous selon vos disponibilités → Entretiens avec l'adolescent·e et avec ses parents par visio-conférence

Si vous êtes intéressé·e·s pour partager votre expérience, vous pouvez me contacter :

Marie-Amélie MARTIN
06.37.98.98.58
marie-amelie.martin@univ-tlse2.fr

*Thèse de Psychologie réalisée sous la direction de Myriam de Léonardis (PU) et Amélie Courtinat-Camps (MCF-HDR)
Cette étude a obtenu un avis favorable (Dossier N° 2021_365) du Comité d'Ethique de la Recherche de l'Université Fédérale de Toulouse.
Cette étude est enregistrée sous le N° 202103081700 auprès du DPO de l'université Toulouse-Jean Jaurès.

Annexe 2 : Cotation spécifique du milieu socio-culturel

Nous nous sommes basées sur la cote sociale créée par Brioux (2019) à partir des travaux de Pourtois (1979), Stevenson et Baker (1987), Prêteur et Vial (1997) et Courtinat (2008). Nous avons actualisé les niveaux d'études correspondants aux groupes socio-professionnels car la stratification éducative a été bouleversée depuis les années 1980 : le baccalauréat « qui était un critère de distinction et de sélection, est devenu la norme en seulement un peu plus d'une génération » (Fourquet et al., 2021, p. 299).

Pour déterminer le statut socio-économique, nous croisons le niveau d'étude et la catégorie socio-professionnelle des deux parents.

Nous avons commencé par répartir les ***niveaux de qualification*** en 4 sous-groupes. Les différents niveaux proviennent du cadre national des certifications professionnelles (2020) et définissent « la complexité des savoirs associés à l'exercice de l'activité professionnelle visée ; le niveau des savoir-faire […] ; le degré de responsabilité et d'autonomie » (Ministère du travail, de la santé et des solidarités, 2019).

Code	Cadre national des certifications professionnelles	
1	Niveau 3	*CAP, BEP*
	Niveau 4	*Baccalauréat*
2	Niveau 5	*DEUG, BTS, DUT, DEUST*
3	Niveau 6	*Licence, Licence Professionnelle, BUT* *Maîtrise, Master 1*
4	Niveau 7	*Master, DEA, DESS, diplôme d'ingénieur*
	Niveau 8	*Doctorat, HDR*

Nous avons ensuite dégagé 3 sous-groupes à partir des groupes socio-professionnels définis par l'Institut national de la statistique et des études économiques (Insee, 2022).

Groupes socio-professionnels (G.S.P)	
1	*Agriculteurs exploitants* *Ouvriers* *Retraités* *Sans activité professionnelle*
2	*Artisans, commerçants et chefs d'entreprise* *Professions intermédiaires* *Employés*
3	*Cadres et professions intellectuelles supérieures*

Pour définir le milieu socio-culturel de chaque famille de la manière la plus fine possible, nous avons croisé :

- Le groupe socio-professionnel du père avec le niveau de qualification de la mère
- Le groupe socio-professionnel de la mère avec le niveau de qualification du père

En cas de données manquantes pour le père, nous avons croisé le niveau de qualification et le groupe socio-professionnel de la mère et pris en compte la situation familiale (mère seule). Nous avons adopté une méthode interjuge, où nous avons évalué les situations des familles une par une.
Nous obtenons la cote sociale suivante :

Cote sociale	Niveau d'étude	G.S.P.
Défavorisé	1	1
	1	2
Intermédiaire	1	3
	2	1
	2	2
	2	3
Favorisé	3	1
	3	2
	3	3
	4	1
Très favorisé	4	2
	4	3

Ainsi, dans notre échantillon nous avons :

Cote sociale	Nombre de familles
Défavorisé	4
Intermédiaire	7
Favorisé	7
Très favorisé	12

N° famille	Niveau de qualification Père	G.S.P. Mère	Niveau de qualification Mère	G.S.P. Père	Cote sociale retenue[76]
1 *(Ados 1&2)*	4	2	4	2	**TF**
3	4	3	4	1	**TF**
4	/	2	3	/	**I**
5	/	1	1	/	**D**
6	/	2	1	/	**D**
7	/	2	3	2	**F**
8	2	2	3	2	**F**
9	1	2	4	1	**F**
10	2	1	2	3	**I**
11	4	1	2	3	**TF**
12	/	3	4	2	**TF**
13	4	1	4	3	**TF**
14	/	1	1	/	**D**
15	3	2	3	2	**I**
16	4	2	4	3	**TF**
17	4	3	4	3	**TF**
18 *(Ados 18&19)*	1	2	2	3	**I**
20	4	2	4	2	**F**
21	1	1	2	1	**D**
22	4	2	3	3	**TF**
23	4	2	2	3	**TF**
24	4	2	1	3	**F**
25	2	3	2	2	**F**
26	4	3	4	2	**TF**
27	4	2	3	3	**F**
28	2	2	3	2	**I**
29	2	2	4	2	**I**
30	/	3	2	/	**I**
31	4	3	4	3	**TF**
32	4	3	4	3	**TF**

[76] **D**=Défavorisé **I**=Intermédiaire **F**=Favorisé **TF**=Très favorisé.

Annexe 3 : Avis du Comité d'Éthique de la Recherche

Université Fédérale
Toulouse Midi-Pyrénées

A l'attention de
COURTINAT-CAMPS Amélie

À Toulouse, le 16 juin 2021

Affaire suivie par :
Christina WATKINS
CER–DRDV
Courriel : bureau-cer@univ-toulouse.fr
Tél. : 05 61 10 80 30

Objet : Avis du bureau pour le projet resousmis 2021-365

Titre du projet soumis : Le rôle de l'expérience fraternelle sur le développement social d'adolescents identifiés à Haut Potentiel Intellectuel (HPI)

Porteur de projet : COURTINAT-CAMPS Amélie, laboratoire LPS-DT, UT2J

Madame,

Compte tenu des éléments fournis dans votre demande, le Comité d'Ethique pour les Recherches de l'Université de Toulouse émet l'avis suivant **: Avis Favorable.**

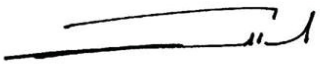
Nous rappelons, par ailleurs, qu'il relève de la responsabilité des chercheurs de se conformer à leurs obligations légales notamment en ce qui concerne les aspects d'homologation du lieu de recherche ou RGPD : Règlement Général sur la Protection des Données.

Le Comité d'Ethique rappelle au porteur de projet qu'il doit tenir compte des conditions sanitaires actuelles et mettre en œuvre un protocole sanitaire adapté en conformité avec les recommandations des tutelles.

Nous restons à votre disposition pour toute question.

Les membres du bureau CER.

Pr Jacques Py | Dr Rémi Capa | Pr Maria Teresa Munoz Sastre


Annexe 4 : Étude d'impact sur la vie privée

UNIVERSITÉ TOULOUSE Jean Jaurès

ATTESTATION DE CONFORMITÉ RGPD

Règlement (UE) 2016/679 du Parlement européen et du Conseil du 27 avril 2016, relatif à la protection des personnes physiques à l'égard du traitement des données à caractère personnel et à la libre circulation de ces données, applicable depuis le 25 mai 2018

Recherche scientifique

L'Université Toulouse – Jean Jaurès, représentée par Emmanuelle GARNIER, présidente, certifie que la recherche scientifique intitulée :

«Les fonctions de la fratrie dans le développement social des adolescents HPI»

réalisée par Madame Marie-Amélie MARTIN, doctorante, sous la direction de Mesdames de Léonardis et Courtinat-Camps, co-directrices de thèse,

a fait l'objet d'une étude d'impact sur la vie privée (AIPD) selon le Règlement européen de protection des données (RGPD) en date du 08 mars 2021 et sous l'enregistrement **numéro 202103081700** du registre des traitements du Laboratoire de Psychologie de la Socialisation – Développement et Travail (LPS-DT).

Fait à Toulouse, le 21 mars 2024,

Par délégation,

UNIVERSITÉ TOULOUSE JEAN JAURÈS

Pour la Présidente
La Vice-Présidente - Commission de la Recherche
Nathalie DESSENS

Nathalie DESSENS
Vice-présidente
de la Commission Recherche

Annexe 5 : Guides d'entretien

Annexe 5.1. À destination des adolescents ayant une fratrie

<table>
<tr><th colspan="3">LES EXPÉRIENCES FRATERNELLES</th></tr>
<tr><td colspan="3">Ouverture : Est-ce que tu peux me parler de toi ? Est-ce que tu peux me parler de tes frères et sœurs ?</td></tr>
<tr><th colspan="3">Dimensions des relations fraternelles</th></tr>
<tr><td rowspan="11">Chaleur</td><td colspan="2">Peux-tu me parler de tes relations avec ton frère/ta sœur ?</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Partage</td><td>Qu'est-ce que vous faites avec ton frère/ta sœur quand vous êtes ensemble ?</td></tr>
<tr><td>Est-ce que vous discutez ?</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Entraide</td><td>Est-ce que vous vous apportez de l'aide tous les deux ?</td></tr>
<tr><td>T'es-tu déjà tourné vers ton frère/ta sœur quand tu as eu des difficultés ?</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Alliances</td><td>Est-ce qu'il t'arrive de faire « bloc » avec ton frère/ta sœur, de faire comme une « alliance » face à d'autres personnes ?</td></tr>
<tr><td>Est-ce que tu prends la défense de ton frère/ta sœur et est-ce qu'il/elle prend ta défense ?</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Intimité</td><td>Peux-tu me parler du sentiment de proximité que tu as avec ton frère/ta sœur ?</td></tr>
<tr><td>Est-ce que tu te sens soutenu par ton frère/ta sœur ?</td></tr>
<tr><td>Est-ce que vous échangez des secrets ?</td></tr>
<tr><td rowspan="6">Opposition</td><td rowspan="2">Conflit</td><td>Est-ce qu'il vous arrive d'être en désaccord ?</td></tr>
<tr><td>Est-ce que vous vous disputez ?</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Violences</td><td>Est-ce qu'il y a de la violence physique entre vous ?</td></tr>
<tr><td>Est-ce que vous vous insultez ?</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Rivalité</td><td>Existe-t-il de la rivalité entre vous ?</td></tr>
<tr><td>Existe-t-il de la jalousie entre vous ?</td></tr>
<tr><td>Existe-t-il de la compétition ?</td></tr>
<tr><td colspan="2" rowspan="2">Identification et différenciation</td><td>Penses-tu que vous vous ressemblez avec ton frère/ta sœur ?</td></tr>
<tr><td>Penses-tu que vous avez le même caractère ?
Est-ce que vous aimez les mêmes choses ?
Est-ce que vous faites les mêmes choses, les mêmes activités ?</td></tr>
<tr><th colspan="3">Satisfaction des relations fraternelles</th></tr>
<tr><td colspan="3">De manière générale, es-tu satisfait des relations que tu entretiens avec ton frère/ta sœur ?</td></tr>
<tr><th colspan="3">Fonctions de la fratrie</th></tr>
<tr><td colspan="3">De manière générale, quel est le rôle d'un frère/d'une sœur d'après toi ?
Et toi, quelles sont tes attentes ?</td></tr>
<tr><td colspan="3">À ton avis, est-ce que votre relation a évolué au cours du temps ?</td></tr>
</table>

<table>
<tr><th colspan="4">LES EXPÉRIENCES AMICALES</th></tr>
<tr><th colspan="4">Contexte relationnel</th></tr>
<tr><td colspan="4">Ouverture : Est-ce que tu peux me parler de tes amis ?</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Camarades</td><td colspan="3">Quelles relations entretiens-tu avec tes camarades ?</td></tr>
<tr><td colspan="3">Comment te sens-tu quand tu es avec eux ?</td></tr>
<tr><td rowspan="4">Ami</td><td colspan="3">Est-ce que tu peux me parler des relations que tu entretiens avec tes amis ?</td></tr>
<tr><td colspan="3">Comment te sens-tu quand tu es avec eux ?</td></tr>
<tr><td colspan="3">Est-ce que tu as un meilleur ami ?</td></tr>
<tr><td colspan="3">Pour toi, c'est quoi un meilleur ami ?</td></tr>
<tr><th colspan="4">Dimensions des relations amicales</th></tr>
<tr><td rowspan="9">Chaleur</td><td colspan="3">Peux-tu me parler de ta relation avec ton meilleur ami ?</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Partage</td><td colspan="2">Qu'est-ce vous faites avec cet ami quand vous êtes ensemble ?</td></tr>
<tr><td colspan="2">Est-ce que vous discutez ?</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Entraide</td><td colspan="2">Est-ce que vous vous apportez de l'aide tous les deux ?</td></tr>
<tr><td colspan="2">T'es-tu déjà tourné vers cet ami quand tu as eu des difficultés ?</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Alliances</td><td colspan="2">Est-ce qu'il t'arrive de faire « bloc » avec cet ami, de faire comme une « alliance », face à d'autres personnes ?</td></tr>
<tr><td colspan="2">Est-ce que tu prends la défense de cet ami et est-ce qu'il/elle prend ta défense ?</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Intimité</td><td colspan="2">Peux-tu me parler du sentiment de proximité que tu as avec cet ami ?</td></tr>
<tr><td colspan="2">Est-ce que tu te sens soutenu par cet ami ?</td></tr>
<tr><td colspan="2">Est-ce que vous échangez des secrets ?</td></tr>
<tr><td rowspan="6">Opposition</td><td rowspan="2">Conflit</td><td colspan="2">Est-ce qu'il vous arrive d'être en désaccord ?</td></tr>
<tr><td colspan="2">Est-ce que vous vous disputez ?</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Violences</td><td colspan="2">Est-ce qu'il y a de la violence physique entre vous ?</td></tr>
<tr><td colspan="2">Est-ce que vous vous insultez ?</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Rivalité</td><td colspan="2">Existe-t-il de la jalousie entre vous ?</td></tr>
<tr><td colspan="2">Existe-t-il de la compétition ?</td></tr>
<tr><td colspan="2" rowspan="2">Identification et différenciation</td><td colspan="2">Penses-tu que vous vous ressemblez avec cet ami ?</td></tr>
<tr><td colspan="2">Penses-tu que vous avez le même caractère ?
Est-ce que vous aimez les mêmes choses ?
Est-ce que vous faites les mêmes choses, les mêmes activités ?</td></tr>
<tr><th colspan="4">Satisfaction des relations amicales</th></tr>
<tr><td colspan="4">De manière générale, es-tu satisfait des relations que tu entretiens avec tes camarades, tes amis et tes meilleurs amis ?</td></tr>
<tr><th colspan="4">Fonctions des amis</th></tr>
<tr><td colspan="4">De manière générale, quel est le rôle d'un ami d'après toi ?
Et toi, quelles sont tes attentes ?</td></tr>
</table>

VÉCU DU HPI	
Représentations	Qu'est-ce que signifie pour toi le haut potentiel ?
Identification	Comment s'est passée ton identification ?
	Comment l'as-tu vécue ? Comment ton identification a été vécue par ta famille à ton avis ?
	Est-ce que tu as eu le sentiment que ton identification a provoqué des changements dans ta famille ?
Tradition du HPI	Est-ce qu'il y a d'autres personnes qui sont HPI dans ta famille ?
Effets	Est-ce que tu penses que le fait d'être HPI influence tes relations avec tes parents ?
	Est-ce que tu penses que le fait d'être HPI influence tes relations avec ton frère/ta sœur ?
	Est-ce que tu penses que le fait d'être HPI influence tes relations avec tes amis ?

Annexe 5.2. À destination des adolescents enfants uniques

<table>
<tr><th colspan="3">LES EXPÉRIENCES FRATERNELLES</th></tr>
<tr><td colspan="3">*Ouverture* : Est-ce que tu peux me parler de toi ?</td></tr>
<tr><td colspan="3">Être enfant unique</td></tr>
<tr><td colspan="3">Est-ce que tu peux me parler de ta situation d'enfant unique ?</td></tr>
<tr><td colspan="3">Fratrie imaginaire</td></tr>
<tr><td colspan="3">Est-ce que tu as déjà imaginé avoir un frère ou une sœur ?</td></tr>
<tr><td rowspan="10">Chaleur</td><td colspan="2">Comment imagines-tu cette relation ?</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Partage</td><td>Si tu avais un frère ou une sœur, penses-tu que vous partageriez des choses ensemble ?</td></tr>
<tr><td>Est-ce que vous discuteriez ?</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Entraide</td><td>Penses-tu que vous vous aideriez ?</td></tr>
<tr><td>Penses-tu que tu te tournerais vers lui en cas de difficultés ?</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Alliances</td><td>Est-ce que tu imagines que vous pourriez former un « bloc », une alliance, face à d'autres personnes ?</td></tr>
<tr><td>Penses-tu que tu prendrais sa défense et penses-tu qu'il/elle prendrait ta défense ?</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Intimité</td><td>Penses-tu vous seriez proches ?</td></tr>
<tr><td>Penses-tu que vous vous soutiendriez ?</td></tr>
<tr><td>Est-ce que vous échangeriez des secrets ?</td></tr>
<tr><td rowspan="6">Opposition</td><td rowspan="2">Conflit</td><td>Si tu avais un frère ou une sœur, penses-tu qu'il y aurait des désaccords entre vous ?</td></tr>
<tr><td>Est-ce que vous vous disputeriez ?</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Violences</td><td>Est-ce qu'il y aurait de la violence physique entre vous ?</td></tr>
<tr><td>Est-ce que vous vous insulteriez ?</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Rivalité</td><td>Si tu avais un frère ou une sœur, penses-tu qu'il y aurait de la rivalité entre vous ?</td></tr>
<tr><td>Est-ce qu'il y aurait de la jalousie entre vous ?
Est-ce qu'il y aurait de la compétition ?</td></tr>
<tr><td colspan="2" rowspan="2">Identification et différenciation</td><td>Si tu avais un frère ou une sœur, est-ce que tu crois que vous vous ressembleriez ?</td></tr>
<tr><td>Est-ce que tu crois que vous auriez le même caractère ?
Est-ce que vous aimeriez les mêmes choses ?
Est-ce que vous feriez les mêmes choses, les mêmes activités ?</td></tr>
<tr><td colspan="3">Fonctions de la fratrie</td></tr>
<tr><td colspan="3">Selon toi, qu'est-ce que pourrait apporter un frère/une sœur ? Quel pourrait être son rôle ?</td></tr>
<tr><td colspan="3">Est-ce que quelqu'un joue ce rôle pour toi ?</td></tr>
</table>

<table>
<tr><th colspan="4">LES EXPÉRIENCES AMICALES</th></tr>
<tr><th colspan="4">Contexte relationnel</th></tr>
<tr><td colspan="4">*Ouverture* : Est-ce que tu peux me parler de tes amis ?</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Camarades</td><td colspan="3">Quelles relations entretiens-tu avec tes camarades ?</td></tr>
<tr><td colspan="3">Comment te sens-tu quand tu es avec eux ?</td></tr>
<tr><td rowspan="4">Ami</td><td colspan="3">Est-ce que tu peux me parler des relations que tu entretiens avec tes amis ?</td></tr>
<tr><td colspan="3">Comment te sens-tu quand tu es avec eux ?</td></tr>
<tr><td colspan="3">Est-ce que tu as un meilleur ami ?</td></tr>
<tr><td colspan="3">Pour toi, c'est quoi un meilleur ami ?</td></tr>
<tr><th colspan="4">Dimensions des relations amicales</th></tr>
<tr><td rowspan="9">Chaleur</td><td colspan="3">Peux-tu me parler de ta relation avec ton meilleur ami ?</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Partage</td><td colspan="2">Qu'est-ce vous faites avec cet ami quand vous êtes ensemble ?</td></tr>
<tr><td colspan="2">Est-ce que vous discutez ?</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Entraide</td><td colspan="2">Est-ce que vous vous apportez de l'aide tous les deux ?</td></tr>
<tr><td colspan="2">T'es-tu déjà tourné vers cet ami quand tu as eu des difficultés ?</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Alliances</td><td colspan="2">Est-ce qu'il t'arrive de faire « bloc » avec cet ami, de faire comme une « alliance », face à d'autres personnes ?</td></tr>
<tr><td colspan="2">Est-ce que tu prends la défense cet ami et est-ce qu'il/elle prend ta défense ?</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Intimité</td><td colspan="2">Peux-tu me parler du sentiment de proximité que tu as avec cet ami ?</td></tr>
<tr><td colspan="2">Est-ce que tu te sens soutenu par cet ami ?</td></tr>
<tr><td colspan="2">Est-ce que vous échangez des secrets ?</td></tr>
<tr><td rowspan="6">Opposition</td><td rowspan="2">Conflit</td><td colspan="2">Est-ce qu'il vous arrive d'être en désaccord ?</td></tr>
<tr><td colspan="2">Est-ce que vous vous disputez ?</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Violences</td><td colspan="2">Est-ce qu'il y a de la violence physique entre vous ?</td></tr>
<tr><td colspan="2">Est-ce que vous vous insultez ?</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Rivalité</td><td colspan="2">Existe-t-il de la jalousie entre vous ?</td></tr>
<tr><td colspan="2">Existe-t-il de la compétition ?</td></tr>
<tr><td colspan="2" rowspan="2">Identification et différenciation</td><td colspan="2">Penses-tu que vous vous ressemblez avec cet ami ?</td></tr>
<tr><td colspan="2">Penses-tu que vous avez le même caractère ?
Est-ce que vous aimez les mêmes choses ?
Est-ce que vous faites les mêmes choses, les mêmes activités ?</td></tr>
<tr><th colspan="4">Satisfaction des relations amicales</th></tr>
<tr><td colspan="4">De manière générale, es-tu satisfait des relations que tu entretiens avec tes camarades, tes amis et tes meilleurs amis ?</td></tr>
<tr><th colspan="4">Fonctions des amis</th></tr>
<tr><td colspan="4">De manière générale, quel est le rôle d'un ami d'après toi ?
Et toi, quelles sont tes attentes ?</td></tr>
</table>

VÉCU DU HPI	
Représentations	Qu'est-ce que signifie pour toi le haut potentiel ?
Identification	Comment s'est passée ton identification ?
	Comment l'as-tu vécue ? Comment ton identification a été vécue par ta famille à ton avis ?
	Est-ce que tu as eu le sentiment que ton identification a provoqué des changements dans ta famille ?
Tradition du HPI	Est-ce qu'il y a d'autres personnes qui sont HPI dans ta famille ?
Effets	Est-ce que tu penses que le fait d'être HPI influence tes relations avec tes parents ?
	Est-ce que tu penses que le fait d'être HPI influence tes relations avec ton frère/ta sœur ?
	Est-ce que tu penses que le fait d'être HPI influence tes relations avec tes amis ?

Annexe 5.3. À destination des parents

Thème	Sous-thème	Questions
Composition de la famille	Pouvez-vous me présenter votre famille ?	
	Situation des parents (métier, diplôme, situation maritale)	
	Fratrie	Quels sont l'âge et le sexe de vos enfants ?
Identification, représentations et expériences du HPI	Pouvez-vous me parler de l'identification de votre enfant HPI ?	
	Contexte	Quelle est l'origine de cette identification ? De qui vient-elle ? À quel moment est-ce arrivé ?
	Conséquences	Comment avez-vous vécu cette identification ? Est-ce que cela a eu des effets dans la fratrie, dans la famille ?
	Tradition familiale du HPI	Y a-t-il d'autres personnes dans votre entourage/famille qui sont identifiées HPI ?
	Représentations	Qu'est-ce que représente pour vous le haut potentiel ? Quelles en sont les caractéristiques ?
Parcours scolaire		Pouvez-vous me parler du parcours scolaire de votre enfant ?
		Est-ce que votre enfant a sauté une classe ou redoublé ?
		Est-ce qu'il a changé d'établissement au cours de sa scolarité ?
		Est-ce qu'il a bénéficié d'aménagements ou d'un programme particulier ?
Relations fraternelles (Si fratrie)		Pouvez-vous me parler des relations entre vos enfants ?
Relations sociales		Quelles relations votre enfant entretient-il avec ses camarades, avec ses amis ?

Annexe 6 : Formulaires de consentement

Annexe 6.1. À destination des adolescents

Notice d'information et consentement éclairé à destination des adolescents

Titre du projet : Les relations fraternelles et amicales des adolescents identifiés à haut potentiel intellectuel

Avant d'accepter de participer à cette recherche, veuillez prendre connaissance des informations qui suivent concernant les objectifs de l'étude, les procédures mises en œuvre, les avantages, risques et inconvénients. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

Chercheur titulaire responsable scientifique du projet
Marie-Amélie Martin, doctorante en Psychologie
marie-amelie.martin@univ-tlse2.fr ; 06.37.98.98.58
Sous la direction de Myriam De Léonardis (PU) et Amélie Courtinat-Camps (MCF-HDR)
Laboratoire Psychologie de la Socialisation – Développement et Travail
Université Toulouse Jean Jaurès
5 allées Antonio Machado
31058 TOULOUSE - Cedex 9

Objectif de la recherche

L'objectif de cette recherche est de recueillir l'expérience d'adolescents identifiés à haut potentiel intellectuel sur les relations qu'ils entretiennent avec leur entourage et en particulier leurs frères et sœurs et leurs amis.

Ce que l'on attend de vous

Votre contribution à cette étude consiste à participer à un entretien conduit par le chercheur en charge de l'étude. Cet entretien, d'une durée maximale d'1h30, se déroulera en visioconférence et sera enregistré. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, ce qui est important, c'est que vous puissiez exprimer ce que vous pensez et ressentez.

Vos droits de vous retirer de la recherche en tout temps

Il est entendu que votre participation à cette recherche est tout à fait volontaire et que vous restez libre, à tout moment, de mettre fin à votre participation sans avoir à motiver votre décision ni à subir de préjudice de quelque nature que ce soit. Votre décision de participer ou non à cette étude n'aura aucun effet sur vous et sur vos relations avec votre entourage (parents, frères et sœurs, amis…).

Vos droits à la confidentialité et au respect de la vie privée

Les informations recueillies vous concernant font l'objet d'une déclaration auprès du service de Protection des données de l'Université Toulouse-Jean Jaurès, 5 allées Antonio Machado, 31 058

Cette étude a obtenu un avis favorable (dossier n°2021_365) du Comité d'Ethique de la Recherche de l'Université Fédérale de Toulouse.
Cette étude est enregistrée sous le n° 202103081700 auprès du DPO de l'université Toulouse-Jean Jaurès

Toulouse Cedex 9, dpo@univ-tlse2.fr. La base légale de cette déclaration s'appuie sur votre consentement.

La plupart des données recueillies constituent des données personnelles, dont nous garantissons la confidentialité (pseudo-anonymisation à l'aide d'un numéro d'identifiant). La durée de conservation des données recueillies dans le cadre de cette recherche sera de 2 ans après la publication des résultats de recherche. Elles seront conservées dans un espace sécurisé. Au-delà de cette période, elles seront effacées. Vous pouvez accéder et obtenir copie des données vous concernant, vous opposer à leur traitement, les faire rectifier ou les faire effacer. Vous disposez également d'un droit à la limitation du traitement de vos données. Vous pouvez exercer ces droits en vous adressant à Marie-Amélie Martin (marie-amelie.martin@univ-tlse2.fr) ou Amélie Courtinat-Camps (amelie.courtinat@univ-tlse2.fr).

Seule la responsable scientifique et les 2 co-directrices de thèse auront accès à vos données.

Si vous estimez, après nous avoir contactés, que vos droits sur vos données ne sont pas respectés, vous pouvez adresser une réclamation à la CNIL via le lien suivant : https://www.cnil.fr/fr/webform/adresser-une-plainte.

Risques possibles

Certaines questions durant l'entretien pourraient vous mettre mal à l'aise, car elles questionnent vos relations avec les autres. Si certaines questions vous paraissent trop intrusives, sachez que vous n'êtes pas obligé d'y répondre. Pour autant, les questions posées au cours de l'entretien n'impliquent aucun risque pour vous.

Diffusion

Cette recherche donnera lieu à la rédaction d'une thèse de doctorat et à la publication d'articles dans des revues scientifiques. Les résultats seront également valorisés dans des colloques (inter)nationaux et pourront donner lieu à publication dans des actes de colloques. Dans l'ensemble de ces productions scientifiques, l'anonymat et la confidentialité des données seront également garantis.

Vos droits de poser des questions en tout temps

Je reste à votre disposition par téléphone et par mail pour toute question, demande d'informations complémentaires et suggestions.

Cette étude a obtenu un avis favorable (dossier n°2021_365) du Comité d'Ethique de la Recherche de l'Université Fédérale de Toulouse.
Cette étude est enregistrée sous le n° 202103081700 auprès du DPO de l'université Toulouse-Jean Jaurès

Consentement éclairé à la participation

En signant le formulaire de consentement, vous certifiez que vous avez lu et compris les renseignements ci-dessus, que nous avons a répondu à vos questions de façon satisfaisante et que nous vous avons informés que vous étiez libre d'annuler votre consentement ou de vous retirer de cette recherche à tout moment, sans préjudice.

Participant :

Je, _____, déclare avoir lu et compris le présent formulaire. Je comprends la nature et le motif de ma participation au projet. J'ai eu l'occasion de poser des questions auxquelles on a répondu. Par la présente, j'accepte librement de participer au projet.

J'accepte que mes propos soient enregistrés et exploités par les membres de cette recherche :

☐Oui ☐Non

Fait à _____, le _____

Signature :

Responsable légal :

Je, _____, (père/mère) consens à ce que mon enfant participe à l'étude. J'ai pris connaissance de toutes les informations données aux participants de la recherche.

J'accepte que les propos de mon enfant soient enregistrés et exploités par les membres de cette recherche :

☐Oui ☐Non

Fait à _____, le _____

Signature :

Cette étude a obtenu un avis favorable (dossier n°2021_365) du Comité d'Ethique de la Recherche de l'Université Fédérale de Toulouse.
Cette étude est enregistrée sous le n° 202103081700 auprès du DPO de l'université Toulouse-Jean Jaurès

Annexe 6.2. À destination des parents

Notice d'information et consentement éclairé à destination des parents

Titre du projet : Les relations fraternelles et amicales d'adolescents identifiés à haut potentiel intellectuel

Avant d'accepter de participer à cette recherche, veuillez prendre connaissance des informations qui suivent concernant les objectifs de l'étude, les procédures mises en œuvre, les avantages, risques et inconvénients. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

Chercheur titulaire responsable scientifique du projet
Marie-Amélie Martin, doctorante en Psychologie
marie-amelie.martin@univ-tlse2.fr ; 06.37.98.98.58
Sous la direction de Myriam De Léonardis (PU) et Amélie Courtinat-Camps (MCF-HDR)
Laboratoire Psychologie de la Socialisation – Développement et Travail
Université Toulouse Jean Jaurès
5 allées Antonio Machado
31058 TOULOUSE - Cedex 9

Objectif de la recherche

L'objectif de cette recherche est de recueillir l'expérience d'adolescents identifiés à haut potentiel intellectuel sur les relations qu'ils entretiennent avec leur entourage et en particulier leurs frères et sœurs et leurs amis.

Ce que l'on attend de vous

Avant de rencontrer votre enfant identifié à haut potentiel intellectuel, nous souhaiterions nous entretenir avec vous afin de vous présenter les modalités de la recherche et de recueillir quelques informations relatives à votre situation et à celle de votre enfant. Cet entretien durera une vingtaine de minutes environ et se déroulera en visioconférence.

Vos droits de vous retirer de la recherche en tout temps

Il est entendu que votre participation est tout à fait volontaire et que vous restez libre, à tout moment, de mettre fin à votre participation sans avoir à motiver votre décision ni à subir de préjudice de quelque nature que ce soit.

Vos droits à la confidentialité et au respect de la vie privée

Les informations recueillies vous concernant font l'objet d'une déclaration auprès du service de Protection des données de l'Université Toulouse-Jean Jaurès, (5 allées Antonio Machado, 31 058 Toulouse Cedex 9, dpo@univ-tlse2.fr). La base légale de cette déclaration s'appuie sur votre consentement.

Cette étude a obtenu un avis favorable (dossier n°2021_365) du Comité d'Ethique de la Recherche de l'Université Fédérale de Toulouse.
Cette étude est enregistrée sous le n° 202103081700 auprès du DPO de l'université Toulouse-Jean Jaurès

La plupart des données recueillies constituent des données personnelles (données socio biographiques), dont nous garantissons la confidentialité (pseudo-anonymisation à l'aide d'un numéro d'identifiant). La durée de conservation de ces données sera de 2 ans après la publication des résultats de recherche. Elles seront conservées dans un espace sécurisé. Au-delà de cette période, elles seront détruites. Vous pouvez accéder à tout moment et obtenir copie des données vous concernant, vous opposer à leur traitement, les faire rectifier ou les faire effacer. Vous disposez également d'un droit à la limitation du traitement de vos données. Vous pouvez exercer ces droits en vous adressant à Marie-Amélie Martin (marie-amelie.martin@univ-tlse2.fr) ou Amélie Courtinat-Camps (amelie.courtinat@univ-tlse2.fr).

Seule la responsable scientifique et les 2 co-directrices de thèse auront accès à vos données.

Si vous estimez, après nous avoir contactés, que vos droits sur vos données ne sont pas respectés, vous pouvez adresser une réclamation à la CNIL via le lien suivant : https://www.cnil.fr/fr/webform/adresser-une-plainte.

Risques possibles

Dans la mesure où l'entretien permet de recueillir uniquement des données socio-biographiques, il n'implique aucun risque ou inconfort pour vous ou votre famille.

Diffusion :

Cette recherche donnera lieu à la rédaction d'une thèse de doctorat et à la publication d'articles dans des revues scientifiques. Les résultats seront également valorisés dans des colloques (inter)nationaux et pourront donner lieu à publication dans des actes de colloques. Dans l'ensemble de ces productions scientifiques, l'anonymat et la confidentialité des données seront également garantis.

Vos droits de poser des questions en tout temps

Je reste à votre disposition par téléphone et par mail pour toute question, demande d'informations complémentaires et suggestions.

Cette étude a obtenu un avis favorable (dossier n°2021_365) du Comité d'Ethique de la Recherche de l'Université Fédérale de Toulouse.
Cette étude est enregistrée sous le n° 202103081700 auprès du DPO de l'université Toulouse-Jean Jaurès

Consentement éclairé à la participation

En signant le formulaire de consentement, vous certifiez que vous avez lu et compris les renseignements ci-dessus, que nous avons a répondu à vos questions de façon satisfaisante et que nous vous avons informés que vous étiez libre d'annuler votre consentement ou de vous retirer de cette recherche à tout moment, sans préjudice.

Je, _____, déclare avoir lu et compris le présent formulaire. Je comprends la nature et le motif de ma participation au projet. J'ai eu l'occasion de poser des questions auxquelles on a répondu. Par la présente, j'accepte librement de participer au projet.
J'accepte que mes propos soient enregistrés et exploités par les membres de cette recherche :
☐Oui ☐Non

Fait à _____, le _____
Signature :

Cette étude a obtenu un avis favorable (dossier n°2021_365) du Comité d'Ethique de la Recherche de l'Université Fédérale de Toulouse.
Cette étude est enregistrée sous le n° 202103081700 auprès du DPO de l'université Toulouse-Jean Jaurès

Annexe 7 : Arbres thématiques et dendrogramme présentés dans le Chapitre 5

Annexe 7.1. Arbres thématiques sur les perceptions du HPI du point de vue des adolescents (NVivo)

Thèmes	Sous-thèmes *Le HPI c'est…*	Adolescents *n = 32*		Proportion dans le discours
Dimension intellectuelle	Penser et réfléchir différemment	13	**24**	17,23%
	Ne pas être plus intelligent	9		
	Avoir de meilleures habiletés intellectuelles	8		
	Être plus rapide	7		
	Avoir une intelligence plus développée	7		
	Avoir un QI plus élevé	2		
Hésitations	Difficile à définir	17	**21**	10,26%
	Une définition imprécise	6		
Dimension émotionnelle	Présenter des traits de personnalité particuliers	10	**16**	19,52%
	Être hypersensible	5		
	Ressentir différemment	5		
	Avoir de l'empathie	3		
	Rencontrer des difficultés de gestion des émotions	3		
	Être plus mature	3		
Dimension scolaire	Avoir des facilités dans les apprentissages	8	**15**	27,73%
	Rencontrer des difficultés scolaires	6		
	Avoir sauté une classe	5		
	S'ennuyer	3		
	Trouver que l'école n'est pas adaptée	2		
	Ne pas forcément avoir de bons résultats scolaires	2		
Perceptions de la différence	Se sentir différent de manière globale	9	**12**	4,41%
	Être différent entre individus HPI	4		
Recourir à des stratégies	Dissimuler le HPI	6	**12**	11,44%
	Nier le HPI	4		
	Rejeter le HPI	3		
	S'entourer de HPI	3		
	Exhiber une façade sociale	2		
Dimension sociale	Rencontrer des difficultés relationnelles	6	**8**	9,41%
	Éprouver un sentiment d'incompréhension	3		
Total			**42**	**100%**

Annexe 7.2. Arbres thématiques sur les perceptions du HPI du point de vue des parents (NVivo)

Thèmes	Sous-thèmes *Le HPI c'est…*	Parents *n = 42*		Proportion dans le discours
Dimension intellectuelle	Penser et réfléchir différemment	21	**36**	18,79%
	Avoir de meilleures habiletés intellectuelles	20		
	Être plus rapide	14		
	Un potentiel à exploiter	11		
	Avoir une intelligence plus développée	4		
	Une précocité dans les apprentissages	3		
	Ce n'est pas lié à l'intelligence	2		
	Avoir des questions existentielles	2		
	Avoir un QI plus élevé	2		
Dimension sociale	Éprouver un sentiment de décalage	17	**32**	23,15%
	Éprouver un sentiment d'incompréhension	16		
	Rencontrer difficultés relationnelles	10		
	Pas de reconnaissance sociale et institutionnelle du HPI	6		
	Être harcelé	5		
	Être bien intégré	4		
	Avoir de bonnes capacités d'adaptation	2		
Dimension émotionnelle	Présenter des traits de personnalité particuliers	22	**31**	25,34%
	Être hypersensible	14		
	Rencontrer des difficultés de gestion des émotions	12		
	Avoir de l'empathie	8		
	Ressentir différemment	7		
	Être plus mature	5		
Perceptions de la différence	Être différent entre individus HPI	12	**19**	6,85%
	Se sentir différent de manière globale	8		
	Être un individu « normal », comme les autres	6		
Aspects scolaires	Avoir des facilités dans les apprentissages	10	**17**	8,12%
	Rencontrer des difficultés scolaires et s'ennuyer	10		
Recourir à des stratégies	Dissimuler le HPI	9	**14**	9,54%
	S'adapter aux autres	5		
	Nier le HPI	2		
	Interagir avec des personnes plus âgées	2		
Expériences en tant que parent d'enfant HPI	Difficultés éducatives	9	**13**	5,57%
	Des enfants « faciles »	6		
Hésitations	Un fait incontestable	4	**4**	2,10%
	Difficile à définir	2		
Dimension motrice	Des spécificités motrices	**3**		0,55%
Total		**42**		100%

Annexe 7.3. Arbres thématiques sur l'expérience de l'identification des adolescents (NVivo)

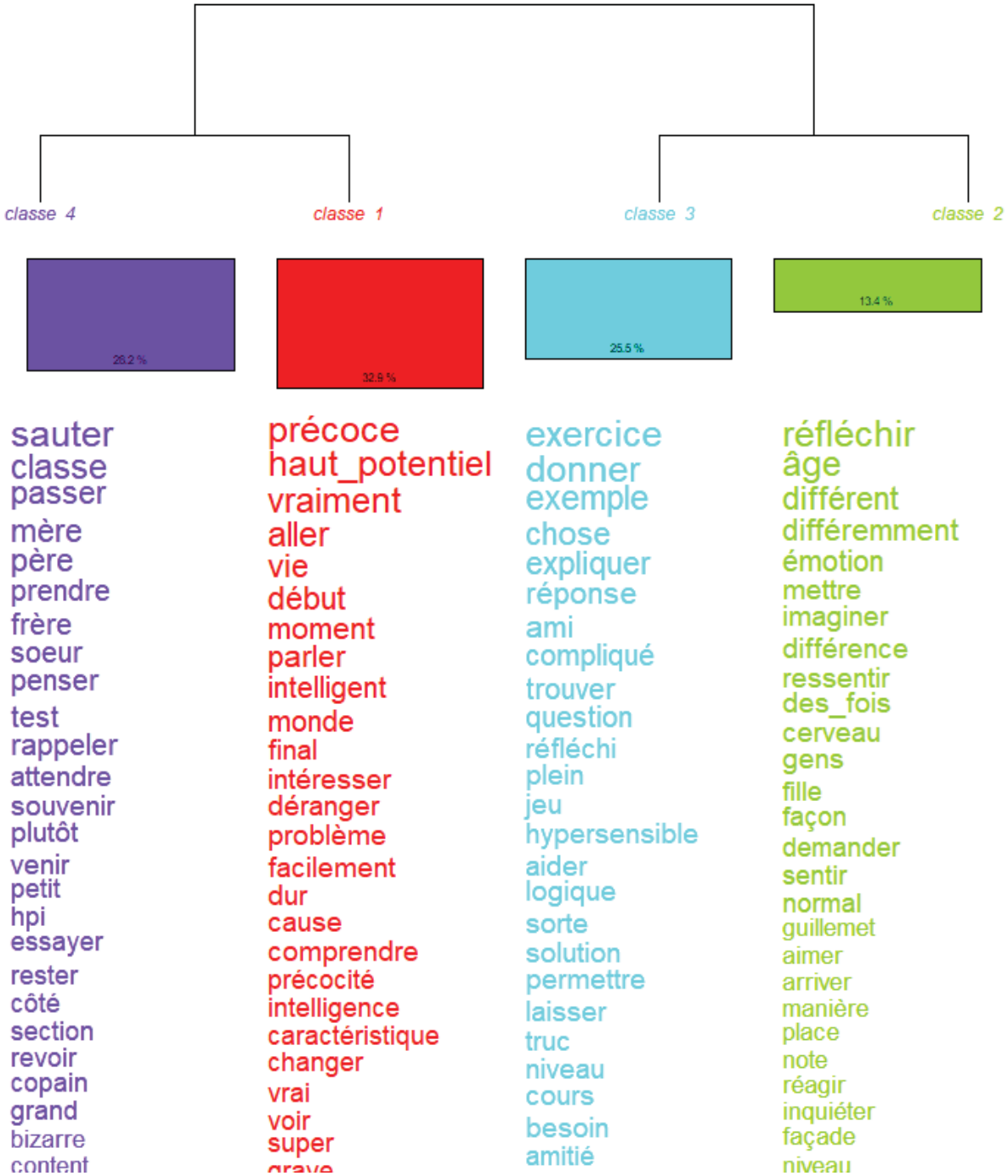
Rubriques	Thèmes	Sous-thèmes	Adolescents *n = 32*	
Origine de l'identification	Raisons et attentes		2	
Passation du bilan	Description de la passation	Souvenirs flous de la passation	18	**27**
		Description de la passation et du bilan	12	
		Marqueurs temporels	9	
	Ressentis lors de la passation	Satisfaction	9	**14**
		Mécontentement	4	
		Vécu ambivalent	1	
Annonce du HPI	Ressentis lors de l'annonce	Sentiment d'incompréhension de la signification du HPI	15	**27**
		Satisfaction	12	
		Indifférence	9	
		Surprise	3	
		Mécontentement	2	
	Dévoilement du QI		2	
Effets de l'identification	Rapport à l'étiquette HPI	Distanciation vis-à-vis de l'étiquette HPI	7	**13**
		Acceptation	6	
		Dissimulation	3	
		Déni	2	
	Perceptions de soi	Prise de conscience de sa différence	6	**12**
		Compréhension de soi	6	
		Prise de conscience de ses habiletés intellectuelles	3	
	Aménagements scolaires	Saut de classe ou changement d'environnement scolaire	6	
	Pas de changements		**3**	

Annexe 7.4. Arbres thématiques sur l'expérience de l'identification des parents (NVivo)

Rubriques		Thèmes	Sous-thèmes	Parents *n = 39*	
Origine de l' identification	Signes évocateurs du HPI	Aspects émotionnels	Sentiment de mal-être (*n* = 9)	20	**37**
			Difficultés dans la gestion des émotions (*n* = 8)		
			Sensibilité accrue (*n* = 5)		
			Maturité (*n* = 4)		
			Traits de personnalité (*n* = 4)		
		Aspects scolaires	Précocité dans les apprentissages scolaires (*n* = 9)	18	
			Ennui (*n* = 8)		
			Saut de classe (*n* = 5)		
			Facilités scolaires (*n* = 4)		
			Difficultés scolaires (*n* = 4)		
		Aspects sociaux	Difficultés relationnelles (*n* = 7)	14	
			Décalage avec les pairs (*n* = 5)		
			Isolement (*n* = 4)		
		Aspects langagiers	Précocité langagière (*n* = 12)	13	
			Difficultés langagières (*n* = 2)		
		Aspects intellectuels	Habiletés intellectuelles supérieures (*n* = 7)	12	
			Intérêts spécifiques (*n* = 4)		
			Précocité intellectuelle (*n* = 2)		
		Aspects familiaux	Difficultés qui rejaillissent sur la famille	7	
		Aspects moteurs	Précocité motrice (*n* = 6)	7	
			Difficultés motrices (*n* = 1)		
		Aspects comportementaux	Problèmes de comportement	6	
		Aspects médicaux	Problèmes somatiques	5	
		Des signes qui n'ont pas fait sens tout de suite		19	
	Période d'apparition des premiers signes évocateurs	Durant la petite enfance		4	**30**
		À la maternelle		15	
		À l'école primaire		11	
	Personnes qui ont contribué à l'identification	Professionnels du champ médico-psycho-social		14	**25**
		Professionnels de l'éducation		12	
		Entourage		9	
		Association		6	
	Raisons de l'identification	Prendre connaissance du fonctionnement de l'enfant		21	**34**
		Membre de la famille déjà identifié		13	
		Avoir une preuve		10	
Annonce du HPI	Ressentis lors de l'annonce	Effet de surprise	Pas d'étonnement	15	41
			Ambivalence	3	
			Surprise	2	
		Peur		15	
		Satisfaction		15	
		Sentiment d'incompréhension de la signification du HPI		10	
		Tristesse		3	

Rubriques		Thèmes		Sous-thèmes	Parents *n = 39*	
Effets de l' identification	Sur les parents	Perception du rôle parental		Réponses apportées à l'enfant (*n* = 24)	31	**38**
				Encadrement parental (*n* = 8)		
				Difficultés dans le rôle de parents d'enfant HPI (*n* = 13)		
		Perception de leur enfant		Compréhension (*n* = 23)	29	
				Un adolescent « normal » (*n* = 7)		
				L'identification confirme la différence (*n* = 6)		
				Prise de conscience des habiletés de l'enfant (*n* = 2)		
		Perception de l'étiquette		Poser une étiquette (*n* = 6)	11	
				Nier (*n* = 6)		
				Une étiquette à accepter (*n* = 4)		
		Aller chercher une aide extérieure			16	
	Sur l'adolescent	Sphère scolaire	Des changements	Adaptations (*n* = 18)	30	**36**
				Saut de classe (*n* = 13)		
				Changement d'école (*n* = 9)		
				Mise en place d'un PAP (*n* = 6)		
			Pas de changements	Refus du saut de classe (*n* = 18)	20	
				Dissimulation du HPI (*n* = 8)		
		Prise en charge		Psychologique (*n* = 10)	14	
				Paramédicale (*n* = 6)		
				Médicale (*n* = 6)		
		Perception de l'étiquette		Compréhension (*n* = 8)	10	
				Acceptation (*n* = 4)		
				Refus de l'étiquette (*n* = 3)		
	Sur la famille	Pas de changements		Partage d'une étiquette (*n* = 12)	26	**35**
				Dissimulation (*n* = 8)		
				Aucun argument explicité (*n* = 8)		
				Détachement (*n* = 7)		
		Des changements		Questionnements sur le fonctionnement d'un membre de la famille (*n* = 22)	24	
				Dynamique familiale (*n* = 3)		

Annexe 7.5. Dendrogramme « Rapport au HPI » (IRaMuTeQ)



Annexe 7.6. Formes de rapports au HPI

Pour déterminer la forme de rapport au HPI la plus caractéristique pour chaque adolescent, nous avons examiné dans quelle classe le χ^2 était le plus élevé. Par exemple, pour l'adolescent 1, le χ^2 est le plus élevé dans la classe 4.

formes	classe 1	classe 2	classe 3	classe 4
*Suj_1	-0.768	-1.588	0.111	2.392
*Suj_10	-0.491	-0.155	-0.342	2.547
*Suj_11	7.022	-0.944	-2.079	-0.402
*Suj_12	-8.665	1.554	4.349	0.012
*Suj_13	4.102	-0.003	-1.974	-0.507
*Suj_14	1.14	-0.087	-2.038	0.24
*Suj_15	-0.589	-0.212	2.335	-0.109
*Suj_16	0.079	-1.264	-0.722	1.904
*Suj_17	3.627	-0.275	-4.217	0.158
*Suj_18	1.244	-0.404	-0.146	-0.098
*Suj_19	0.117	3.073	-0.08	-1.991
*Suj_2	-0.858	2.855	-0.124	0.001
*Suj_20	-0.984	2.312	0.637	-0.791
*Suj_21	7.725	-0.085	-4.603	-0.364
*Suj_22	-0.946	7.876	-4.264	0.788
*Suj_23	6.396	-1.588	0.111	-4.029
*Suj_24	0.267	-0.312	-0.686	0.469
*Suj_25	0.236	2.419	-0.161	-1.681
*Suj_26	-2.979	2.075	1.93	-0.402
*Suj_27	0.001	-0.944	-0.248	1.422
*Suj_28	-2.427	0.381	3.247	-0.343
*Suj_29	0.0	-0.468	0.099	0.039
*Suj_3	-3.678	3.037	3.821	-1.465
*Suj_30	6.556	-1.264	-0.001	-3.208
*Suj_31	-0.984	-0.312	-0.686	5.106
*Suj_32	-1.972	-1.425	-0.998	11.13
*Suj_4	0.558	-1.425	-0.998	1.191
*Suj_5	-0.583	-2.079	-0.04	4.336
*Suj_6	-0.078	-0.212	0.227	0.032
*Suj_7	0.273	0.6	-2.955	0.282
*Suj_8	-2.09	-2.663	26.278	-4.913
*Suj_9	-1.977	-0.626	0.0	4.356

Ainsi, la **classe 1** (*un rapport au HPI en construction, nommé, mais défini par ce qu'il n'est pas*) est caractéristique du discours de 8 adolescents (11, 13, 14, 17, 18, 21, 23 et 30), la **classe 2** (*un rapport au HPI organisé autour de la différence intellectuelle et émotionnelle*) pour 7 adolescents (2, 7, 19, 20, 22, 25 et 26), la **classe 3** (*un rapport au HPI centré sur des descriptions et les difficultés éprouvées aux niveaux social et scolaire*) pour 7 adolescents (3, 6, 8, 12, 15, 28 et 29) et la **classe 4** (*un rapport au HPI défini par l'avance scolaire et construit au sein de la famille*) pour 10 adolescents (1, 4, 5, 9, 10, 16, 24, 27, 31 et 32).

Annexe 8 : Arbres thématiques présentés dans le Chapitre 6

Annexe 8.1. Arbres thématiques sur les expériences fraternelles des adolescents (NVivo)

Rubriques	Thèmes		Sous-thèmes			Adolescents *n* = 27	
Nature des relations fraternelles	Caractérisation générale de la relation fraternelle		Ambivalente			16	
			Bonne entente			12	
			Compliquée			7	
	Chaleur	Partage	Activités ludiques			20	
			Discussions			20	
			Un partage relativisé			19	
		Entraide	Nature		Dans certaines conditions	19	**27**
					Aide apportée	19	
					Aide sollicitée	15	
					Absence d'entraide	4	
			Sphère		Sphère scolaire	11	**21**
					Vie quotidienne	6	
					Sphère relationnelle	5	
					Sphère émotionnelle	3	
		Alliances	Nature		Être défendu par le germain	15	**27**
					Prendre la défense du germain	14	
					S'unir face aux autres	11	
					Absence d'alliances	6	
			Sphère		Face à la famille (*n* = 11)	11	**17**
					Face aux pairs (*n* = 7)	7	
		Intimité	Se sentir proche			21	
			Se sentir soutenu			18	
			Échanger des confidences			13	
			Absence d'intimité			3	
	Opposition	Conflits	Nature		Désaccords	27	**27**
					Disputes	21	
			Sphère		Vie quotidienne	13	**23**
					Opinions et préférences	9	
					Sphère ludique	5	
		Violences	Violences physiques			15	
			Violences verbales			11	
			Violences ludiques			6	
			Être victime de violences			6	
			Absence de violences			5	
		Antagonisme	Compétition		Sphère ludique	6	**12**
					En général	5	
					Sphère scolaire	4	
			Jalousie		Droits et possessions	9	**12**
					Qualités et compétences	3	
			Rivalité		Partage de l'attention des parents	4	**8**
					Préférence des parents	4	
			Absence d'antagonisme			**9**	

Rubriques	Thèmes		Sous-thèmes		Adolescents *n* = 27	
Nature des relations fraternelles	**Identification**	Sentiment de différence	Général		17	**19**
			Caractère		14	
			Goûts		8	
			Manière de penser et de réagir		6	
			Physique		5	
			Nuancé par des points de ressemblance		10	
		Sentiment de ressemblance	Général		10	**15**
			Goûts		7	
			Caractère		5	
			Physique		3	
			Manière de penser		3	
			Nuancé par des points de différence		7	
	Ne sait pas				**1**	
	Perceptions de l'évolution de la relation		Amélioration de la relation	Plus de chaleur	15	18
				Moins d'opposition	9	
			Détérioration de la relation	Plus de distance (*n* = 7)	7	**7**
				Plus d'opposition (*n* = 2)	2	
			Pas d'évolution		5	
			Évolution sans argument explicité		2	
			Ne sait pas		1	
Perceptions des rôles des germains		Rôles	S'entraider		17	**23**
			Partager		9	
			Se soucier de l'autre		8	
			Se soutenir		8	
			Être loyal		5	
			Protéger		4	
			S'embêter		3	
			Montrer l'exemple		3	
			Des rôles différenciés en fonction de la place occupée dans la fratrie		3	
			Contrer la solitude		2	
		Statut	Comme un ami		3	**5**
			Comme un parent		2	
	Pas de rôle précis				**3**	
	Ne sait pas				**3**	
Satisfaction et attentes à l'égard des expériences fraternelles		(In)satisfaction	Satisfaction		20	
			Une satisfaction relativisée		5	
			Insatisfaction		4	
		Attentes	Aucune attente		**8**	**19**
			Concernant le caractère du germain		10	
			Une relation plus chaleureuse		9	
			Une relation moins opposante		7	
			Concernant la relation du germain avec les parents		2	

Annexe 8.2. Arbres thématiques sur les expériences fraternelles de leurs enfants, du point de vue des parents (NVivo)

Thèmes	Sous-thèmes			Parents *n = 36*	
Caractérisation générale des relations fraternelles	Bonne entente			17	**28**
	Des relations compliquées			9	
	Amélioration de la relation			8	
	Ambivalence			6	
	Parentification			3	
Caractérisation détaillée des relations fraternelles	Chaleur	Présence	Intimité	23	**32**
			Partage	21	
			Alliance	12	
			Entraide	6	
		Absence de chaleur		**15**	
	Opposition	Présence	Conflits et violences	14	**21**
			Antagonisme	14	
		Absence d'opposition		**7**	
	Identification	Différences		13	**16**
		Ressemblances		7	

Annexe 9 : Arbres thématiques présentés dans le Chapitre 7

Arbre thématique sur les expériences fraternelles des enfants uniques

Rubrique	Thèmes		Sous-thèmes			Adolescents *n* = 5	
Être un enfant unique	**Expériences de la situation d'enfant unique**		Désir d'avoir un frère ou une sœur			4	
			Sentiment de solitude			4	
			Satisfaction d'être enfant unique			3	
	Apports des autrui significatifs		Partage			2	
			Intimité			2	
			Entraide			2	
			Des apports limités			1	
Nature de la relation imaginaire	**Caractérisation générale de la relation**		Bonne entente			3	
			Ambivalente			2	
	Chaleur	**Partage**	Activités ludiques			4	
			Discussions			4	
		Entraide	Dans certaines conditions			4	
			Vie quotidienne			3	
			Sphère émotionnelle			3	
			Sphère scolaire			2	
		Alliances	Alliances en général			3	
			Prendre la défense du germain			3	
			Dans certaines conditions			2	
		Intimité	Se sentir proche			5	
			Échanger des confidences			5	
	Opposition	**Conflits**	Nature	Disputes	5		**5**
				Désaccords	4		
			Sphères	Opinions et préférences	4		**4**
				Vie quotidienne	1		
		Violences	Violences physiques			3	
			Violences verbales			2	
			Absence de violences			1	
		Antagonisme	Compétition			3	
			Rivalité			3	
			Jalousie			1	
	Identification	**Sentiment de ressemblance**	Général		3		**4**
			Caractère		2		
			Partage d'une étiquette		2		
			Physique		1		
			Nuancé par des points de différence		2		
		Ne sait pas				**1**	
Perceptions des rôles des germains	Partager					5	
	Contrer la solitude					3	
	Des rôles différents en fonction de la place occupée dans la fratrie					3	
	Protéger					2	
	Se soucier de l'autre					1	
	S'entraider					1	

Annexe 10 : Arbres thématiques présentés dans le Chapitre 8

Annexe 10.1. Arbres thématiques sur l'analyse globale des expériences relationnelles avec les camarades et les amis du point de vue des adolescents (NVivo)

Thèmes	Sous-thèmes		Adolescents *n = 32*	
Caractérisation générale des relations avec les camarades et amis (*n* = 29)	Avec les camarades	Bonne entente	14	**25**
		Distanciée	12	
		Conflictuelle	6	
		Différenciées	6	
	Avec les amis	Bonne entente	18	**24**
		Distanciée	10	
		Ambivalentes	8	
		Conflictuelle	2	
Difficultés relationnelles (*n* = 18)	Avec les camarades	Difficultés d'intégration	10	**13**
		Harcèlement	9	
		Sentiment de décalage	5	
	Avec les amis	Séparation	5	**9**
		Sentiment de décalage	4	
Stratégies mises en place (*n* = 9)	Avec les camarades	Évitement	5	**8**
		Dissimulation	5	
		Adaptation	4	
	Avec les amis	Évitement	1	**2**
		Adaptation	1	

Annexe 10.2. Arbres thématiques les expériences avec le meilleur ami du point de vue des adolescents (NVivo)

Rubriques		Thèmes	Sous-thèmes	Adolescents *n = 32*	
Nature de la relation amicale avec le meilleur ami	Caractérisation générale de la relation amicale	Bonne entente		25	
		Ambivalente		7	
	Chaleur – Partage	Nature	Discussions	29	**32**
			Activités ludiques	27	
		Contexte	Hors du cadre scolaire	18	**28**
			Temps passé ensemble	11	
			Dans le cadre scolaire	8	
	Chaleur – Entraide	Nature	Aide sollicitée	22	**27**
			Aide apportée	16	
			Absence d'entraide	4	
		Sphère	Scolaire	12	**23**
			Relationnelle	7	
			Émotionnelle	7	
			Vie quotidienne	4	
	Chaleur – Alliances	S'unir face aux autres		19	
		Être défendu par le meilleur ami		18	
		Prendre la défense du meilleur ami		17	
		Absence d'alliances		5	
	Chaleur – Intimité	Se sentir soutenu		27	
		Se sentir proche		27	
		Échanger des confidences		18	
		Absence d'intimité		1	
	Opposition – Conflits	Nature	Désaccords	28	**32**
			Disputes	11	
			Absence de conflits	4	
		Sphère	Opinions et préférences	14	**18**
			Vie quotidienne	7	
	Opposition – Violences	Absence de violences		24	
		Violences ludiques		6	
		Violences verbales		2	
	Opposition – Antagonisme	Absence d'antagonisme		**16**	
		Compétition	Sphère ludique	10	**16**
			Sphère scolaire	7	
		Jalousie	Droits et possessions	3	**4**
			Qualités et compétences	2	

Rubriques			Thèmes	Sous-thèmes	Adolescents *n = 32*		
	Identification	Sentiment de ressemblance	Général		11		**19**
			Goûts		14		
			Manière de penser		9		
			Caractère		8		
			Familial et amical		3		
			Nuancé par des points de différence		14		
		Sentiment de différence Ambivalence	Général		6		**9**
			Caractère		8		
			Physique		5		
			Goûts		4		
			Manière de penser et de réagir		2		
			Familial		2		
			Nuancé par des points de ressemblance		5		
Perceptions des rôles des amis et meilleurs amis		Rôle			A	MA	**T**
			Comparaison entre l'ami et le meilleur ami			**9**	
			Partager		14	16	**23**
			Être loyal		8	17	**17**
			S'entraider		14	7	**16**
			Se confier		5	14	**16**
			Se soutenir		4	11	**11**
			Se soucier de l'autre		8	5	**9**
			Comme un frère/une sœur		3	6	**7**
			Bien s'entendre		2	5	**7**
			Se ressembler		1	3	**4**
			Pouvoir être soi-même		1	3	**3**
		Ne sait pas			1	1	**2**
Satisfaction et attentes		(In)satisfaction des relations avec les camarades	Satisfaction		24		
			Insatisfaction		8		
			Une satisfaction nuancée		5		
		(In)satisfaction des relations avec les amis	Satisfaction		28		
			Insatisfaction		6		
			Une satisfaction nuancée		4		
Satisfaction et attentes à l' égard des expériences amicales		(In)satisfaction de la relation avec le meilleur ami	Satisfaction		24		
			Une satisfaction nuancée		6		
			Insatisfaction		2		
		Attentes	Aucune attente		**15**		
			Une relation chaleureuse		12		**17**
			Concernant la manière d'être des amis		5		
			Attentes sans argument explicité		1		

Annexe 10.3. Arbres thématiques les expériences amicales de l'adolescent du point de vue des adolescents (NVivo)

Thèmes	Sous-thèmes		Parents *n = 42*	
Description des relations amicales	Bonne entente		34	
	Des relations compliquées		11	**39**
	Amélioration des relations		11	
Difficultés rencontrées	Difficultés d'intégration		21	
	Sentiment de décalage		21	**39**
	Harcèlement		15	
	Séparation avec les amis		7	
Stratégies mises en place	… Par les adolescents	Se rapprocher de certaines personnes	16	
		Adaptation	11	**32**
		Évitement	9	
	… Par les parents		13	

Annexe 11 : Arbres thématiques et dendrogramme présentés dans le Chapitre 9

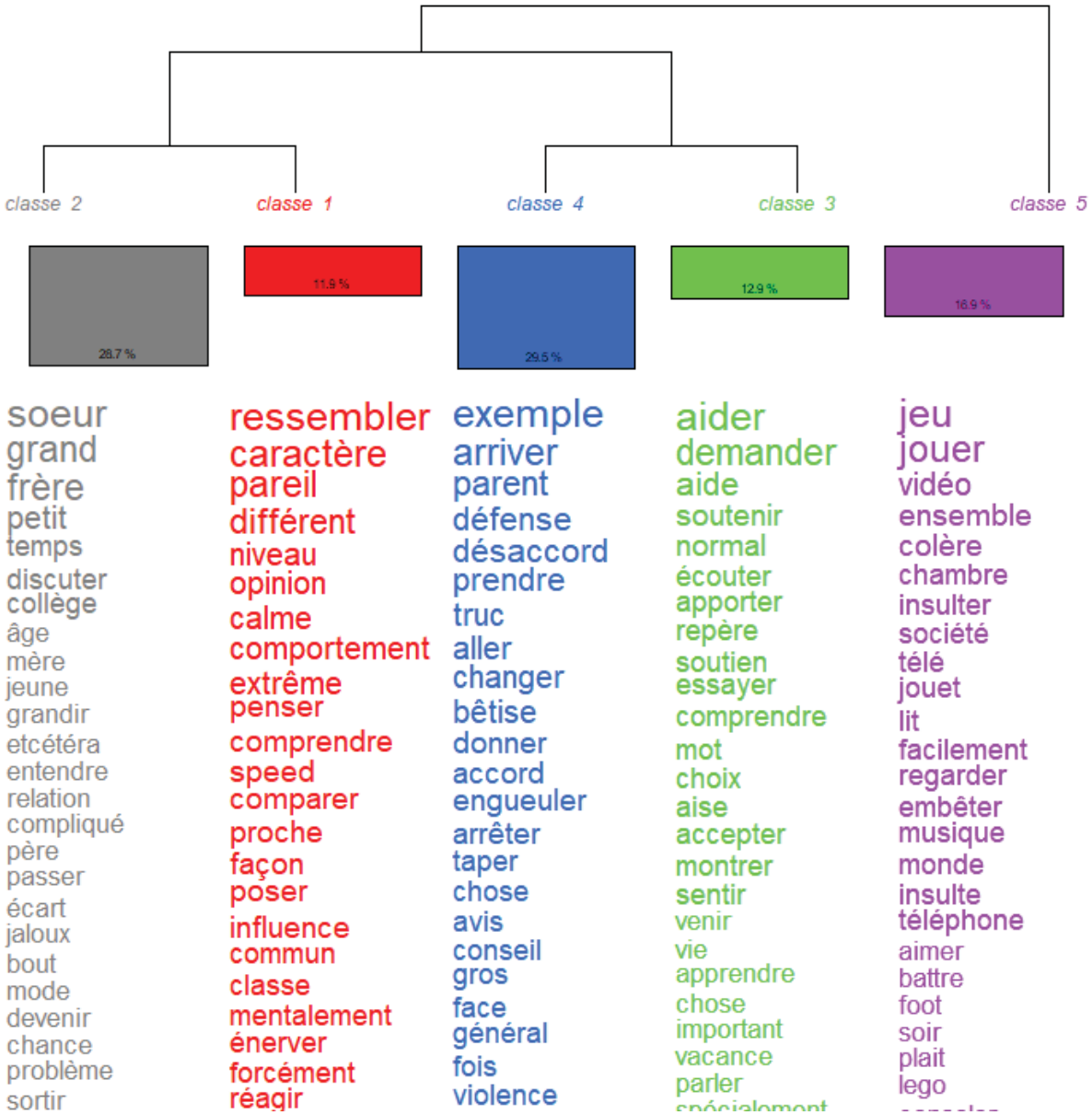
Annexe 11.1. Arbres thématiques sur les effets perçus du HPI sur les relations fraternelles du point de vue des adolescents (NVivo)

Rubriques	Thèmes	Sous-thèmes	Adolescents *n = 27*	
Effets du HPI sur les relations fraternelles	Pas d'effets du HPI	Aucun argument explicité	16	**22**
		Étiquette partagée	5	
		Du fait du germain	2	
	Effets du HPI	Une relation plus chaleureuse	4	**7**
		Une relation plus conflictuelle	2	

Annexe 11.2. Arbres thématiques sur les effets perçus du HPI sur les relations amicales du point de vue des adolescents (NVivo)

Rubriques	Thèmes	Sous-thèmes		Adolescents *n = 32*	
Effets du HPI sur les relations amicales	Effets potentiels du HPI contrôlés	Grâce à la mise en place de stratégies	Dissimulation (*n* = 14)	16	**19**
			Suradaptation (*n* = 4)		
		Du fait des amis	Détachement	5	
	Effets du HPI	Sentiment de décalage		12	**15**
		Intégration		4	
		Cercle amical		3	
		Compétition		2	
	Absence d'effets perçus	Aucun argument explicité		**7**	

Annexe 11.3. Dendrogramme « Expériences fraternelles » (IRaMuTeQ)



Annexe 11.4. Dendrogramme « Expériences amicales » (IRaMuTeQ)

