

# **LES ENFANTS ET LES ADOLESCENTS À HAUT POTENTIEL**

**Recherche-action interuniversitaire**

commanditée par

**le Ministère de la Communauté française de Belgique**

**Rapport**

**28 février 2001**

# Equipes universitaires chargées de la recherche

## **Les Facultés Universitaires Notre-Dame de la Paix**

Département éducation et technologie

Professeur : Jean DONNAY

Chercheurs : Sandrine BIEMAR et Catherine CANIVET

## **L'Université Catholique de Louvain-la-Neuve**

Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation

Unité DEVA

Professeur : Jacques GRÉGOIRE

Chercheur : Hugues PIERRARD

## **L'Université Libre de Bruxelles**

Faculté des Sciences psychologiques et de l'Éducation

Service de Psychologie du Développement

Professeur : Francine GILLOT - de VRIES

Service des Sciences de l'Éducation

Professeur : Bernard REY

Chercheur : Alain LAMMÉ

## **L'Université de Liège**

Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation

Service de Pédagogie expérimentale

Professeur : Marcel CRAHAY

Chercheurs : Nathalie FAMERÉE et Christophe MÉLON

## **L'Université de Mons -Hainaut**

Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation

Département de Développement familial et communautaire

Professeurs : Jean-Pierre POURTOIS et Huguette DESMET

Chercheurs : Pierre DEBROUX et Françoise PRÉCELLE

# SOMMAIRE

---

<b>AVANT PROPOS</b> .....	1
<b>PARTIE I</b> Cadre de la recherche .....	5
1. Objectifs de la recherche .....	6
2. Principe directeur d'une recherche-action.....	7
3. Démarche de la recherche-action .....	7
<b>PARTIE II</b> Revue de la littérature .....	9
Chapitre 1 : concept de douance .....	10
Chapitre 2 : démarches d'identification .....	47
Chapitre 3 : dispositifs et expériences à l'étranger .....	62
<b>PARTIE III</b> Description de l'échantillon.....	96
<b>PERSPECTIVES</b> .....	102
<b>BIBLIOGRAPHIE</b> .....	107
<b>ANNEXES</b> .....	115
Grille d'entretien	
Disposition d'application 3.05 provisoire sur l'intégration des enfants différents (Canton de Vaud – Suisse)	
Rapport du groupe de travail sur la scolarisation des élèves surdoués, hyperactifs ou dyslexiques (Canton de Vaud – Suisse)	

# AVANT-PROPOS

---

*« Vous êtes naïfs, soupira le marmot.  
Les enfants savent tout, mais qui sait les entendre ?  
Les gens sont sourds et le monde est cruel.  
Je pourrais vous en dire et vous en dire encore !  
Mais je suis fatigué... »*

Extrait du conte traditionnel,  
« *L'enfant qui savait* », Henri Gougaud.

Les contes traditionnels regorgent de récits dont les héros sont des enfants ou des adolescents exceptionnels, le Petit Poucet étant sans doute le plus populaire.

Tous ces enfants mythiques et d'autres bien réels semblent faire preuve de qualités particulières : perspicacité, rapidité, intuition, sens de la justice, mais aussi, solitude, épreuves et souffrance...

Mais que recouvrent réellement ces "qualités particulières" ? S'agit-il uniquement de capacités intellectuelles, comme le laissent percevoir les représentations les plus répandues, ou concernent-elles des champs de compétences beaucoup plus diversifiés ?

Quelle est donc la réalité de ces jeunes ? Comment s'adaptent-ils au contexte qui est le leur ? Quelles sont leurs forces et leurs faiblesses ? Ont-ils besoin d'être soutenus, et si c'est le cas, comment leur apporter ce dont ils ont besoin ? Comment définir ces besoins ?

Cette large problématique renvoie inévitablement aux questions relatives à la nature de l'intelligence ainsi qu'à l'inné et l'acquis, jusqu'à présent restées sans réponse précise comme le montrent les nombreux débats en cours.

De là découle une grande diversité au niveau des termes utilisés par les auteurs: les uns parlent de surdoués, d'autres d'enfants intellectuellement précoces, d'autres encore de jeunes à haut potentiel, de talents hors normes, de quotient intellectuel élevé, ou encore de douance... Chaque terme réfère implicitement à un système de valeurs et/ou à une approche spécifique.

Quelques précautions terminologiques s'imposent donc pour clarifier le cadre de notre réflexion.

D'une part, nous choisirons l'appellation "enfants à haut potentiel", plutôt que "surdoués", pour éviter de nous perdre dans des débats liés à l'idéologie des dons, et pour insister sur la notion de «non encore appris<sup>1</sup> » (Trocmé-Fabre, 1993) et d'éducabilité inhérente à tout enfant.

D'autre part, dans un esprit de recherche, nous tenterons de développer une vision ouverte de ce "haut potentiel" non réductible au seul aspect intellectuel.

En effet, comme le soulève Charlot (1997), l'homme est avant tout sujet de savoir et ne peut être envisagé en dehors de cette dimension, par ailleurs fortement contextualisée. Aujourd'hui, la société tend à développer certains savoirs-types, indispensables à s'approprier pour avoir le droit d'être quelqu'un. En Occident, les valeurs intellectuelles très souvent associées à la réussite académique, à la recherche de performances à tout prix et à la réussite de vie en font partie. Or, elles sont intimement liées au contexte socio-culturel et économique. Elles n'ont d'ailleurs pas cours dans toutes les cultures. Cet état de fait nous pousse à prendre conscience de la relativité de nos conceptions de l'intelligence et des actions qu'elles induisent, afin d'élargir notre pouvoir d'action et d'envisager d'autres possibles.

De ce fait, cette recherche-action est une opportunité pour approfondir la réflexion, tant aux niveaux du concept de haut potentiel et des démarches d'identification des enfants concernés que des dispositifs à mettre en place pour répondre à leurs besoins spécifiques.

Dans ce premier rapport, nous présentons une exploration la plus large possible de la littérature traitant de la problématique des enfants à haut potentiel. Nous avons de ce fait parcouru les travaux de chercheurs étrangers qui travaillent de longue date sur ce sujet, écrits scientifiques et de divulgation. Nous avons tenté de couvrir la lecture de points de vue les plus variés, recherchant aussi bien les conceptions souvent rencontrées que les regards plus innovants sur la question.

Ce rapport fait également état d'informations recueillies auprès de personnes présentant une certaine expérience de ce type d'enfants, et dont les témoignages constituent une source de données particulièrement riches, car ancrées dans la réalité.

Etant donné qu'il s'agit d'une recherche-action, parallèlement à cette exploration de la littérature spécialisée et des avis de professionnels de la question, nous rencontrons des enfants à haut potentiel et des membres de leur entourage (parents, enseignants, psychologues scolaires,...). L'apport de ces rencontres sera traité dans la seconde phase de la recherche.

---

<sup>1</sup> Cette notion traduit un regard prospectif sur ce que le jeune peut encore apprendre plutôt qu'une vision, tournée vers les acquis, arrêtée aux apprentissages réussis ou non.

Le texte qui suit est divisé en trois parties :

- La première partie rappelle les objectifs repris dans la convention de recherche et expose la démarche méthodologique suivie pour les atteindre.
- La deuxième rassemble les propos recueillis dans la littérature ou par le biais de contacts à l'étranger qui ont permis de dresser le cadre conceptuel de cette recherche. Les informations sont rassemblées autour de trois thèmes : le concept, la démarche d'identification, les dispositifs d'action.
- La troisième partie fait état des contacts pris jusqu'à présent et des rencontres effectuées auprès de familles, d'enfants, d'enseignants et de psychologues directement en prise avec la problématique des enfants à haut potentiel.

PARTIE I  
CADRE DE LA RECHERCHE

---

La recherche commanditée par le Ministre de l'Enseignement secondaire, Pierre HAZETTE, portant sur la problématique des enfants à haut potentiel s'inscrit dans le cadre d'une recherche-action.

## 1. Objectifs de la recherche

Selon la convention établie entre le Ministre et les cinq Universités à savoir les Facultés Universitaires Notre-Dame de la Paix - l'Université Catholique de Louvain-la-Neuve - l'Université Libre de Bruxelles - l'Université de Liège et l'Université de Mons-Hainaut, il est convenu de mettre en place une recherche-action destinée à :

1. identifier qui sont les enfants « surdoués », où ils se trouvent (établissements scolaires, niveau du cursus scolaire), ce qu'ils font et comment ils vivent ;
2. identifier la problématique du point de vue de l'enfant et des partenaires éducatifs (parents et enseignants).

Conjointement les cinq universités avaient pour tâches de :

- déterminer des critères d'identification de la surdouance ;
- informer le personnel enseignant et le personnel des centres psycho-médico-sociaux sur la littérature existante et les expériences étrangères ;
- examiner les stratégies éducatives mises en place actuellement par les parents et les enseignants ;
- s'entretenir avec un échantillon représentatif des enfants, des parents et des enseignants concernés par cette problématique.

Par ailleurs, un Comité de Pilotage est mis en place. Il est composé de représentants de Monsieur Pierre Hazette, Ministre de l'Enseignement secondaire et de l'Enseignement spécial, ainsi que de représentants des Ministres Hervé Hasquin, Ministre-Président de la Communauté française, Rudy Demotte, Ministre du Budget, Françoise Dupuis, Ministre de l'Enseignement supérieur, et Jean-Marc Nollet, Ministre de l'Enfance, chargé de l'enseignement fondamental ; d'un représentant de la Communauté germanophone ; de représentants des directions des centres psycho-médico-sociaux des différents réseaux de l'enseignement ; des responsables académiques et des chercheurs des cinq Universités francophones.

## **2. Principe directeur d'une recherche-action**

Le principe directeur d'une recherche-action consiste à s'appuyer sur les acquis d'une ou plusieurs sciences, en l'occurrence les sciences psychologiques et de l'éducation, « pour porter un diagnostic sur la situation-problème et trouver en conséquence les remèdes les plus appropriés » (THIRION in HENRY, 1997, texte X, p.1). Dans ce cadre, poser un diagnostic ne se réalise pas indépendamment des personnes directement concernées par la problématique. Elles sont dès lors considérées comme partenaires de la recherche.

## **3. Démarche de la recherche-action**

### **3.1. Une approche qualitative plutôt que quantitative**

Afin de mieux comprendre la problématique des enfants à haut potentiel nous avons décidé de parcourir la littérature consacrée au sujet et d'établir des contacts avec des partenaires étrangers.

Parallèlement, avec l'objectif de mieux cerner la situation en Belgique francophone, nous privilégions la rencontre d'enfants à haut potentiel et de personnes significatives de leur entourage : parents, enseignants, partenaires éducatifs ou autres spécialistes,... Aussi, une démarche similaire est menée en Communauté germanophone.

### **3.2. Une approche du terrain**

Notre souci n'est pas de garantir l'exhaustivité des cas de douance mais bien d'approcher une problématique complexe par le biais de la prise d'informations auprès du public-cible dans un premier temps et de l'analyse de ces données dans un second temps.

C'est la raison pour laquelle notre échantillonnage se veut diversifié. Il comprend des enfants de différents niveaux scolaires et les situations qui nous ont amenés à les rencontrer correspondent à trois canaux.

Il s'agit de rencontres faisant suite :

1. à des demandes de parents ou autres adultes directement adressées au Cabinet du Ministre ou aux Universités ;
2. au courrier du Ministère envoyé aux établissements scolaires et aux Centres PMS ;
3. à des situations connues des chercheurs ou portées à leur connaissance.

Sur le terrain, les équipes interuniversitaires se répartissent géographiquement les rencontres, tout en préservant la liberté pour les parents ou autres adultes de s'adresser à une institution universitaire émanant de leur choix.

### **3.3. L'outil de recherche**

Dans le but de mener l'investigation de la douance, nous cadrons notre travail autour de certaines thématiques regroupées dans une grille d'entretien<sup>2</sup> commune aux cinq universités. Ces thématiques sont les suivantes :

- ◆ coordonnées, contexte de l'entretien ;
- ◆ contexte familial ;
- ◆ profil de l'enfant ou de l'adolescent (données de l'anamnèse, représentations) du point de vue des différents intervenants ;
- ◆ observation de la précocité du point de vue des différents intervenants ;
- ◆ apprentissage scolaire selon les différents intervenants ;
- ◆ remarques et commentaires des personnes rencontrées ;
- ◆ remarques générales des chercheurs concernant le climat des entretiens.

Les informations récoltées lors des entretiens ont pour but d'analyser plus en avant les caractéristiques et difficultés relatives à la problématique des enfants à haut potentiel.

### **3.4. Rôle des chercheurs**

Dans ce contexte, nous sommes amenés à recueillir des témoignages de personnes parfois en souffrance. En tant que chercheurs, nous ne pouvons nous engager dans un suivi ou dans une démarche de résolution de problèmes personnalisés. En conséquence, nous nous chargeons d'orienter les personnes en grande difficulté vers des organismes « généralistes » (tels que les centres PMS, les services de santé mentale) susceptibles de les soutenir et/ou de leur venir en aide.

---

<sup>2</sup> Pour une exemplaire de la grille d'entretien, se reporter en annexes.

PARTIE II

REVUE DE LA LITTERATURE

---

# Chapitre 1 : concept de douance

---

*“ Naître, c’est entrer dans cette condition humaine. Entrer dans une histoire, l’histoire d’un sujet inscrite dans l’histoire plus large de l’espèce humaine. Entrer dans un ensemble de relations et d’interactions avec d’autres hommes. Entrer dans un monde où on occupe une place et où il faudra avoir une activité. Par là même, naître c’est être soumis à l’obligation d’apprendre, apprendre pour devenir homme, un exemplaire unique d’homme et un membre d’une communauté. ”* Charlot, 1997.

## 1. Préambule

A l’heure actuelle, la gestion des différences dans les classes anime les propos des enseignants. Elle amène certains à se poser des questions à propos de l’intelligence, des modalités du développement et de l’apprentissage. La distribution gaussienne, bien connue dans le système scolaire, rend compte de la répartition d’un groupe de personnes selon leurs compétences, la majorité étant concentrée autour de la moyenne. Un continuum se construit ainsi entre deux extrêmes, ceux qui n’arrivent pas à apprendre et ceux qui apprennent très bien. Ces derniers sont appelés “ précoces ”, “ très intelligents ”, “ talentueux ”, “ doués ”, “ surdoués », “ à haut potentiel ”.

De nombreuses questions se posent à leur égard, tant chez leurs parents que chez les professionnels du développement et de l’apprentissage : qui sont ces enfants à haut potentiel ? Comment évoluent-ils ? En quoi sont-ils différents des autres ? Comment vivent-ils leur différence ? Est-elle visible ? Cette différence est-elle seulement attribuable à leurs compétences et/ou à leur intelligence ? Qu’est-ce que l’intelligence ? Peut-on la définir ?

Ces deux dernières questions sont fondamentales. De nombreux chercheurs ont tenté d’y répondre mais la revue de la littérature ne permet pas de trouver une définition univoque. Cette notion est relative et toujours inscrite dans un contexte social, culturel et théorique particulier.

Les conceptions de la douance ont beaucoup évolué et continueront sans doute à se modifier dans le futur sous la pression des besoins sociaux nouveaux (Cloutier et Renard, 1990). La spécification de cadres de référence permet, d’une part, de contextualiser et de mieux comprendre les conceptions véhiculées, d’autre part, d’amorcer des dialogues de fond entre chercheurs.

Dans le sens commun, les images véhiculées à propos de l'intelligence montrent qu'être qualifié d'individu à haut potentiel place l'enfant dans une catégorie psychologique d'"exceptionnalité". Même si des différences existent entre les pays, les représentations sont stéréotypées. Pour les américains par exemple (Freeman, 1991), l'enfant à haut potentiel est le "superchild", sportif brillant, leader naturel et écolier performant, beau et bien fait. En Grande-Bretagne, l'image est toute différente : il porte des lunettes, il est solitaire. C'est en fait un intellectuel juvénile, "petit prof" qui lit beaucoup. Démodé et maladroit, il a bien des difficultés à se faire des amis et n'est sûrement pas leader. Beaucoup dès lors adoptent cette image de l'enfant à haut potentiel qui a bien du mal à vivre dans un monde médiocre, si bien qu'on attend de lui d'avoir des caractéristiques et des problèmes bien spécifiques.

Pourtant, ces caricatures figées et sans nuance ne rejoignent pas le vécu des enfants à haut potentiel. Elles influencent pourtant les regards qu'on leur porte. Une meilleure compréhension de leur réalité s'avère nécessaire si on veut leur proposer un soutien efficace. Pour ce faire, il apparaît important de spécifier en quoi consiste la différence attribuée à un haut potentiel.

## **2. Tentatives de précision du concept : les limites et les risques**

### **2.1. Quelques repères peu opérationnalisables**

Les nombreuses tentatives d'organisation et de classification des individus se sont avérées difficiles vu l'hétérogénéité caractérisée de toute population (y compris celle que nous tentons d'approcher) et le morcellement que ces classifications engendrent. D'une part, les termes généralement employés pour identifier un groupe d'individus sont par essence réducteurs et ne permettent pas de rendre compte d'une réalité individuelle. D'autre part, l'identification d'une certaine population impose la détermination de critères exhaustifs dont l'évaluation en termes de "présence-absence" est nécessaire.

Nombreux sont ceux (Griffin, 1992 ; Clasen, 1993 ; Coleman & Gallagher, 1995 ; Silverman 1997) qui ont tenté de dresser une liste des particularités d'un haut potentiel : entre autres, l'indépendance d'esprit, le langage ou la lecture précoce, la capacité à manipuler le système symbolique, l'utilisation des acquis pour résoudre des problèmes, pour raisonner de façon analogique, pour transférer ses connaissances dans des contextes nouveaux et adapter ses stratégies en conséquence, un talent créatif dans un ou plusieurs domaines, la capacité à résister à des influences néfastes et à ne pas se laisser envahir par des problèmes, la prise de responsabilités, la gestion de tâches, la connaissance de soi, de ses forces et de ses faiblesses, la compréhension d'un héritage culturel...

Ces caractéristiques nombreuses et non exhaustives sont imprécises, difficilement interprétables, impossibles à évaluer de manière objective et peu opérationnalisables. Issues de recherches Outre-Atlantique pour la plupart, ces caractéristiques sont aussi sous l'emprise de

contextes particuliers : familiaux (l'implication des parents avec leur enfant, les conditions matérielles...) et culturels.

## **2.2. L'éternel débat inné, acquis...**

La quasi totalité des études réalisées à propos de la douance appartiennent aux différentes approches des sciences humaines : la psychologie clinique, la psychologie de l'apprentissage, les études pédagogiques, la perspective sociologique. Leurs outils d'investigation relèvent de l'observation directe versus indirecte (par questionnaire ou entretien) ou de l'administration d'épreuves standardisées. Les résultats enregistrés font l'objet d'analyses et d'interprétations fondées sur des cadres de références théoriques.

Certains auteurs considèrent que les enfants à haut potentiel sont dotés de talents innés qui leur permettent de "savoir" déjà très jeunes. Simonton (1999) propose d'ailleurs un modèle multidimensionnel et dynamique du talent inné. Il postule que la réussite dans quelque domaine requiert divers composants innés, certains domaines en nécessitant plus que d'autres. Ces composants se développeraient indépendamment les uns des autres au fil du temps. Le niveau d'habileté serait déterminé par l'ensemble de ces composants. Selon Winner (2000), ce modèle rend assez bien compte de la complexité de la surdouance et de sa rareté dans certains domaines particulièrement complexes.

Par contre, d'autres auteurs (Rouberoux, 1995 ; Howe, 1990) remettent fortement en cause cette vision innéiste de l'intelligence. Ils insistent a contrario sur l'influence du milieu et des conditions d'apprentissage capitales dans le développement des compétences des enfants. D'ailleurs, selon Howe (1990), une grande majorité de jeunes enfants tout à fait ordinaires avec un support et des encouragements suffisants sont capables d'atteindre des standards de réussite suffisamment au-delà des niveaux moyens de performance pour être considérés comme exceptionnels. Les acquisitions permises par les stimulations environnementales influent directement sur les niveaux de compétences de tous les enfants.

Winner (2000) déclare que l'importance d'un environnement stimulant et d'un entraînement intensif a été démontrée par Bloom en 1985. Ce dernier montra que les deux aspects inné et acquis ne sont pas incompatibles. Winner (2000) cite en ce sens diverses recherches insistant sur la nécessité d'une pratique délibérée pour voir apparaître des performances. Aussi, des auteurs tels que Ericsson, Krampe et Tesch-Romer (1993) concluent que la quantité de pratiques délibérées peut être assimilée à la fonction de la motivation, de l'intérêt, et constitue en cela un facteur associé au talent. Ceci étant, il est très probable que des enfants ayant un haut potentiel dans un domaine présentent une grande soif de maîtriser ce même domaine. Le fait de posséder certaines aptitudes et de les entraîner délibérément semblent donc être deux aspects importants dans le développement de performances (Winner, 2000).

Depuis quelques décennies, le développement des techniques de visualisation et d'enregistrement du fonctionnement du système nerveux central ont vu l'émergence de la

neuroscience. Ce type de recherches<sup>3</sup> apparaît prometteur pour cerner davantage la problématique récurrente des parts respectives de l'inné et de l'acquis, susceptibles de déterminer telle ou telle capacité. Les études relatives à la composition du génome humain, devraient permettre elles aussi de détecter les limites du potentiel de l'individu. Outre les questions déontologiques que cette nouvelle connaissance de l'humain suscite - crainte notamment de la volonté d'orienter les manipulations génétiques - il est aussi essentiel de garder à l'esprit qu'un haut potentiel dans un secteur spécifique (domaine intellectuel, psychomoteur, musical,...) n'implique ni qu'il soit effectivement exploité ni qu'il puisse être généralisé à d'autres domaines.

### **3. Un cadre de référence plutôt qu'une définition**

#### **3.1. Dépasser les limites et les risques : aller au-delà d'une définition**

L'explicitation d'une réalité complexe à l'aide de listes d'indicateurs montre très vite ses limites, d'autant plus que chaque critère peut être relativisé ou remis en question (Freeman, 1991). Ainsi, il y a toujours des enfants qui ne remplissent pas exactement le modèle, de nouveaux critères doivent alors être ajoutés jusqu'à ce que la liste devienne si vaste qu'elle englobe presque tous les enfants et perde sa valeur discriminative. En effet, toute personne représente une organisation unique d'atouts et de faiblesses, non perceptible par le biais d'une liste de critères qui risque d'éloigner d'une vision de l'individu dans sa globalité et dans son unité.

C'est pourquoi nous n'avons pas élaboré de définition de la douance, au sens classique du terme « définition ». Comme nous l'avons dit dans l'avant-propos, une vaste terminologie est symptomatique du flou qui recouvre ce concept complexe. Pour notre part, nous avons opté pour l'expression générique *haut potentiel*.

En outre, il s'avère très difficile de rendre compte du phénomène de douance à l'aide de critères, nous devons établir des jalons, des repères qui nous permettent de mieux cerner cette réalité et ainsi, tenter de la comprendre. Pour ce faire, la définition d'un cadre de référence ouvert protégera des amalgames et de la confusion entre les termes.

---

<sup>3</sup> A titre exemplatif, citons une étude récente due à la collaboration de l'Unité de Neuropsychologie cognitive (U.C.L.) et du Groupe d'Imagerie neurofonctionnelle (Universités de Caen et de Paris V) (Pesenti et coll., 2001).

## **3.2. Des termes proches à différencier...**

### **3.2.1. Haut potentiel et réussite scolaire**

Ces deux termes sont souvent associés voire confondus. Or, selon Silverman (1997), pour comprendre le vrai sens du concept de “giftedness”, il faut absolument le séparer de la notion de réussite scolaire. Il s’agit de deux réalités bien distinctes.

La réussite scolaire renvoie à des notes académiques obtenues dans un contexte scolaire déterminé, incluant des rapports au savoir, à l’apprentissage, aux pairs et aux membres de la communauté éducative. Les résultats obtenus à des examens reflètent une dynamique particulière non réductible à un niveau d’intelligence. La réussite ou l’échec ne constituent pas des éléments suffisamment pertinents pour caractériser le potentiel des enfants. Les enfants à haut potentiel peuvent d’ailleurs être de bons élèves, mais aussi de parfaits “décrocheurs”.

La notion de potentialité concerne une réalité développementale interne qui affecte chaque aspect de la vie de l’enfant (Webb, 1994). Le fait d’être porteur d’un potentiel beaucoup plus élevé que la norme et d’être capable de l’utiliser caractérise les enfants “gifted” (Freeman, 1991).

### **3.2.2. Intelligence – précocité - facilités verbales**

Ces trois termes sont souvent indifféremment associés aux enfants à haut potentiel. Ils reflètent pourtant des réalités différentes. Duché (1979) distingue les enfants très intelligents et précoces qui tôt ou tard vont rejoindre leurs camarades, et ceux ayant des facilités verbales souvent entretenues par leurs parents. En effet, les cas d’enfants stimulés et forcés sont fréquents. La compétition sociale des parents à travers leur enfant, des contraintes d’apprentissage excessives peuvent lui donner une apparente précocité qui s’estompera rapidement (Marcelli, 1997).

### **3.2.3. Créativité et intelligence**

Les rapports entre la créativité et l’intelligence font toujours l’objet d’une controverse. On accepte que l’intelligence est une composante importante de la douance mais aussi que cette dernière peut inclure autre chose qu’un QI élevé, notamment la créativité. L’intelligence et la créativité seraient donc deux sous-ensembles de cet ensemble plus vaste qu’est le fonctionnement intellectuel (Cloutier et Renaud, 1990). La notion de créativité renvoie au caractère innovateur de la réalisation et ne peut à ce titre être évincé de la notion d’intelligence.

Ces nuances terminologiques invitent à envisager la problématique selon un angle développemental qui tiendrait compte des processus et du contexte de vie.

### **3.3. Un éventail de compétences : la conception de l'intelligence multiple**

#### **3.3.1. Nécessité d'un cadre de référence théorique**

Comme nous l'avons soulevé plus haut, la référence à un cadre théorique déterminé est indispensable, ce qu'on entend par haut potentiel, intelligence, apprentissage étant relatif à un contexte temporel et culturel déterminé et au cadre que l'on se donne (Richert, 1997).

Nous présentons ici, la vision de l'intelligence développée par Gardner (1996) et Sternberg (1997) et partagée notamment par Freeman (1991), Frasier (1997), Trocmé-Fabre (1999), Webb et al. (1994). Cette conception propose de penser aux enfants en termes de performances futures et insiste sur la notion de potentiel et de "non-encore-appris". Elle aide à dépasser les étiquettes arrêtées, sclérosantes, souvent lourdes à porter, et à encourager les enseignants à élever leurs attentes pour tous les enfants (Freeman, 1991; Trocmé-Fabre, 1999). Comme le souligne Freeman (1991), les travaux portant sur l'intelligence multiple ont permis de faire glisser les attitudes vis-à-vis des enfants à haut potentiel et de ne plus voir l'aspect problématique, mais une vision plus équilibrée et plus positive de l'enfant considéré dans sa globalité.

#### **3.3.2. Une conception de l'intelligence qui ouvre des voies...**

Selon l'approche de Gardner (1996) et celle de Sternberg (1995), l'intelligence est plurielle. Elle prend en considération les nombreuses et différentes facettes de l'activité cognitive et sociale. Il est ainsi reconnu que nous différons les uns des autres par notre acuité et nos styles cognitifs contrastés. Un tel modèle est fondé sur les découvertes en sciences qui n'existaient pas du temps de Binet, les sciences cognitives et les neurosciences.

##### **3.3.2.1. Les sept<sup>4</sup> intelligences**

La compétence cognitive humaine se laisse mieux décrire comme éventail de capacités, d'aptitudes et d'habiletés mentales que Gardner (1996) appelle "intelligences". Il a différencié sept grandes facultés qui sont en grande partie autonomes. Elles se fondent sur l'étude des atteintes cérébrales, des experts-prodiges observés dans certains domaines, des opérations de base de traitement de l'information, d'histoires développementales, de données psychométriques, de systèmes symboliques distincts, de leur présence dans d'autres espèces et d'études expérimentales (analyses factorielles) (Leblanc, 1997).

Nous reprenons ci-après leur description succincte d'après Leblanc (1997):

---

<sup>4</sup> Les toutes dernières recherches de Gardner introduisent deux types d'intelligence supplémentaires : l'intelligence naturaliste et l'intelligence existentielle.

- l'intelligence langagière ou verbale consiste à penser avec des mots pour exprimer diverses fonctions de communication ;
- l'intelligence logico-mathématique consiste à penser en raisonnant logiquement et mathématiquement, à penser en chiffres, en symboles ;
- l'intelligence musicale permet de penser avec rythmes et mélodies ;
- l'intelligence corporelle et kinesthésique revient à penser par sensations somatiques, “ in-corp-er ” la pensée ;
- l'intelligence visuo-spatiale consiste à penser en images externes ou mentales ;
- l'intelligence interpersonnelle est la capacité centrale à repérer ce qui distingue les individus, et en particulier les différences d'humeur, de tempérament, de motivation et d'intention, à déceler les projets et les désirs de l'autre. Il s'agit ici de penser avec l'autre et de le comprendre ;
- l'intelligence intrapersonnelle, c'est se penser, se connaître, se construire une identité personnelle : connaissance introspective de soi, sentiment d'être vivant, expérience de ses émotions, capacité à les différencier, à les nommer, à en tirer des ressources pour comprendre et orienter son comportement.

Bien que tous les hommes bénéficient de chaque intelligence à un certain degré, certains individus sont dits "prometteurs". Ils sont dotés d'un haut niveau d'aptitudes et de compétences spécifiques à une ou plusieurs intelligences.

### **3.3.2.2. L'approche « triarchique »**

Sternberg a quant à lui considéré les stratégies cognitives fondamentales en différenciant les capacités d'analyse, de synthétisation et de mise en œuvre propres aux enfants à haut potentiel. Il envisage différentes caractéristiques de l'expertise, celles généralement reconnues par les conceptions behavioristes et constructivistes, et celles propres à sa conception triarchique :

- le recours à des procédures différentes et/ou la rapidité dans leur exécution: (Newell, Shaw and Simon, 1958 ; Miller, Galanter and Pribram, 1960) ;
- l'importance de la quantité de connaissances disponible (De Groot, 1965; Chase et Simon, 1973) et surtout leur organisation (Chi, Glaser & Rees ,1982; Larkin, Mc Dermott & Simon, 1980) ;
- l'exploitation efficace des données rangées en mémoire (capacité d'analyse) ;
- la création de nouvelles connaissances sur base de celles existantes (capacité de créativité et de synthétisation) ;

- les capacités de stratégies pour s'adapter à son environnement et le transformer afin de mieux poursuivre ses objectifs (capacité de mise en œuvre) ;
- l'automatisation des procédures.

Selon ces caractéristiques, les experts, en plus d'avoir des connaissances organisées, savent comment les utiliser, ce qui les aide à analyser plus efficacement les informations. Ils sont ainsi capables d'inférer des informations, contrairement à des novices placés dans les mêmes conditions. Ils présentent une grande perspicacité, une facilité d'adaptation à de nouvelles situations, ce qui leur permet de ne pas emprunter les chemins conventionnels. Ils ont une bonne connaissance du contexte réel, de la manière dont il fonctionne et des modalités de navigation en son sein, et ainsi une capacité de discernement des besoins nécessaires et des attentes pour aboutir. En plus, les capacités du système de traitement de l'information étant limitées, le fait d'en automatiser certaines leur libère des ressources cognitives pour traiter des nouveaux aspects de la situation. En conséquence, l'expertise est une combinaison des caractéristiques décrites plus haut dont la configuration est personnelle et peut se modifier (Neisser, 1976 ; Rosch, 1973).

Néanmoins dans le cas des personnes à haut potentiel, la capitalisation et la compensation sont deux éléments à considérer. Les personnes intellectuellement douées savent en quoi elles sont performantes, en quoi elles le sont moins et sont capables de capitaliser sur leurs forces, de les exploiter, de compenser leurs faiblesses ou d'y remédier sans s'y enfoncer. Il s'agit d'organiser ses connaissances, de les utiliser et de révéler ce qu'il faut quand il le faut.

### **3.3.3. Une piste pour des dispositifs variés...**

Cette vision multidimensionnelle de l'intelligence débouche sur une conception de l'école et de la prise en charge des enfants qui sera davantage développée dans le chapitre 3 de cette revue de la littérature, concernant les dispositifs d'actions. Néanmoins, les principes qui en découlent semblent utiles à relever ici. D'une part, l'intelligence considérée comme une série de talents fragmentés semble moins menaçante et plus facile à gérer pour les écoles. Le passage d'une représentation unidimensionnelle de l'intelligence à une vision multidimensionnelle permet de se centrer sur les forces, les faiblesses et les besoins de chaque enfant. D'autre part, l'intelligence est plus que les effets de l'hérédité. Il est donc possible d'accroître les capacités intellectuelles d'un individu (Davidson & Sternberg, 1984 ; Sternberg, 1987). La mission et la responsabilité de l'école par rapport à l'apprentissage et au développement individuel se voient par là élargies.

## 4. Qui sont les enfants à haut potentiel ?

La majorité des chercheurs intéressés par la question de la douance estiment qu'elle n'implique pas seulement le rendement intellectuel, mais aussi des facteurs motivationnels et sociaux (Cloutier et Renaud, 1990 ; Siegler et Kotovsky, 1986). Cette vision de l'enfant dans sa globalité est capitale. Nous commencerons par évoquer quelques préjugés relatifs à cette notion avant d'aborder les différents aspects psychologiques (développement personnel, affectif...), relationnels (pairs, parents, communauté...) et ce qui concerne l'apprentissage. Le point suivant sera essentiellement consacré aux difficultés souvent rencontrées dans les différents domaines traités. C'est en effet à partir de ces éléments plus problématiques que se construira notre réflexion ultérieure centrée sur les aides à leur apporter.

### 4.1. Des préjugés étonnants

Il semble ici intéressant de lever certaines croyances ou stéréotypes qui furent d'ailleurs soutenus par des spécialistes des enfants à haut potentiel.

Terman affirmait que leur santé et leur développement physique étaient supérieurs depuis la naissance. Les mères de ces enfants ont signalé que ceux-ci marchaient, en moyenne, un mois avant les autres bébés et parlaient quatre mois avant. Concernant le poids et la taille, Terman affirmait qu'ils étaient tous supérieurs à la moyenne.

Or, nous savons aujourd'hui que l'échantillonnage des sujets étudiés par cet auteur n'était pas des plus rigoureux et que la grande majorité des enfants était issue de familles moyennement ou hautement aisées. D'ailleurs, Hildreth (1954) dans une étude comparative longitudinale, aboutit à des conclusions différentes : nulle caractéristique particulière, en termes de poids et de taille, ne peut être attribuée aux surdoués. Les travaux de Coriat nuancent aussi quelque peu ces conclusions. Cet auteur nous dit tout d'abord que Terman voulait détruire certains mythes qui régnaient de son temps, selon lesquels le haut niveau intellectuel s'accompagnait le plus souvent de troubles affectifs et sociaux. Une chose est certaine, c'est que Terman a contribué à faire croire qu'un fonctionnement cognitif supérieur s'apparente le plus souvent à une affectivité et une adaptation sociale aussi " supérieures ".

Une autre étude encore plus interpellante fut menée par Hollinworth (1935), psychologue aux Etats-Unis. Cet auteur ayant fortement contribué à l'éducation des enfants au statut intellectuel élevé a réalisé de nombreuses recherches, dont l'une s'intitulait en français : " Etude comparative de la beauté du visage des surdoués adolescents et des adolescents normaux ". Des photographies des deux groupes ont été soumises au jugement des membres du jury qui devaient se prononcer sur l'attrait physique et la beauté du visage. La conclusion fut que les surdoués avaient un plus beau visage que les autres enfants. Il apparaît pour le moins très difficile de saisir ce qui a pu constituer le but et l'intérêt scientifique d'une telle recherche.

## 4.2. Au niveau psychologique (aspects intrapersonnels)

### 4.2.1 Un haut potentiel : divers domaines à considérer

A priori, les caractéristiques des enfants à haut potentiel montrent une grande diversité. En voici quelques exemples.

L'enfant à haut potentiel intellectuel n'est pas un enfant prodige, bien qu'il possède un esprit vif, très curieux et mobile, des aptitudes de logique, d'abstraction et de synthèse plus développées que les autres personnes de son âge, ainsi qu'une mémoire étonnante.

En 2000, Winner fait état des observations cliniques de Lovecky (1994) selon lesquelles les enfants à très haut potentiel considèrent plusieurs interprétations possibles d'une question, sont capables de retirer les éléments essentiels d'un problème complexe et posent souvent des questions philosophiques profondes. Pelsser (1989, p.92) parle alors de créativité ou "capacité de saisir les choses sous un angle différent, de percevoir des problèmes que les autres ne peuvent même pas entrevoir, et de trouver ensuite des solutions nouvelles, originales et efficaces. La créativité fait intervenir une pensée divergente plutôt que convergente (Guilford, 1956), ou encore la bissociation (Koestler, 1965) et la pensée latérale (De Bono, 1973) ».

Selon Winner (2000), les enfants à haut potentiel se distinguent par de grandes capacités qui se développent plus rapidement que chez les autres enfants et peuvent concerner, chez un même individu, un ou plusieurs domaines. Ces sphères d'aptitudes sont diverses et peuvent concerner la musique, l'orientation spatiale, les relations interpersonnelles, l'habileté corporelle, etc. (Gardner, 1993).

De très grandes capacités dans un domaine peuvent coexister chez un individu avec des capacités ordinaires, voire médiocres, dans d'autres domaines (Winner, 2000). Ainsi, des enfants ayant un potentiel élevé pour ce qui concerne la sphère artistique peuvent présenter un quotient intellectuel moyen; des enfants possédant de grandes capacités d'un point de vue académique présentent souvent un profil irrégulier avec de grandes capacités en mathématiques et des capacités ordinaires pour le domaine verbal, ou inversement (Benbow & Minor (1990) cités par Winner, 2000).

Ainsi que Winner (2000) le déclare, c'est l'étude des savants qui a permis aux scientifiques de mettre en évidence cette irrégularité de profil. En effet, les savants sont ceux chez qui cette irrégularité est la plus frappante : ces individus peuvent posséder des capacités extraordinaires dans un domaine (surtout en ce qui concerne la musique, l'art visuel, ou le calcul numérique) et être autistes ou présenter une déficience intellectuelle, ou les deux.

Sachant que chaque enfant est unique, certaines caractéristiques sont en revanche observées chez les enfants précoces. Vu les risques et les faiblesses des listes de critères et la nécessité d'avoir un cadre de référence commun, nous préférons dresser un tableau descriptif non exhaustif des particularités souvent rencontrées chez ce type d'enfant. Chacune d'elle peut être observée chez tous les enfants, mais c'est leur conjonction et leur organisation qui créent la situation particulière des enfants à haut potentiel.

## **L'expérience d'une professionnelle**

Claudia Jankech, psychologue clinicienne, rencontrée à Lausanne, spécialiste en psychologie et en psychothérapie de l'enfant et de l'adolescent, nous a fait part de ses constats, fruits d'une expérience auprès d'enfants à haut potentiel.

Un profil psychologique semble bien caractériser ces enfants à haut potentiel :

- ces enfants sont très vifs dès la naissance ;
- ils se montrent très réactifs vis-à-vis de l'environnement ;
- ils recherchent l'interaction avec l'adulte ;
- ils présentent de manière tout à fait spontanée un bouillonnement intérieur (ce qui les différencie des enfants hyperstimulés par les parents) ;
- ils se montrent très rapides, plus que les enfants de leur âge : ils atteignent très tôt un niveau d'abstraction élevé (pensée conceptuelle, pensée catégorielle) ;
- ils présentent un décalage entre l'âge chronologique, la maturité affective, la maturation biologique et le niveau intellectuel ;
- sur le plan du QI (échelle de Wechsler) ils se situent à partir de 125-130 de QI total avec, le plus souvent un QI verbal supérieur au QI de performance ;
- ils présentent rarement des troubles moteurs.

Ce profil met en lumière un certain nombre de caractéristiques comportementales et de données observables qui peuvent constituer des indices à prendre en compte.

### **4.2.2. Des enfants comme tous les enfants**

De nombreuses recherches (Ziv, 1976 ; Gallagher, 1979 ; Crowder, 1957 ; Rammaeseschan, 1957 ; Freeman, 1991) montrent que les enfants à haut potentiel ne présentent pas davantage de problèmes psychologiques que l'ensemble des enfants et qu'ils sont aussi stables d'un point de vue émotionnel que les autres. Ils ne présentent pas non plus de traits de personnalité particuliers. Selon ces auteurs, seuls les troubles névrotiques seraient rencontrés avec une certaine fréquence, mais encore aucune explication en lien avec leurs capacités intellectuelles n'a pu être apportée.

Il faut cependant rester prudent et conscient que même si tous les enfants peuvent avoir des difficultés dans leur développement, il peut être plus délicat d'y faire face dans le cas d'enfants doués. Selon Terman (1979), les dons intellectuels ne vont pas sans une certaine fragilité.

### **4.2.3. Des potentialités étonnantes**

#### **Un équilibre à toute épreuve**

Terman a également soutenu que les surdoués jouissaient non seulement d'une supériorité sur le plan intellectuel, mais aussi en de nombreux autres aspects de la personnalité et du comportement social. Dans le même sens, l'étude conduite par Haier et Denham (1976) à l'Université John Hopkins à propos d'enfants fortement avancés en mathématiques les a menés à conclure qu'une démarcation entre les versants affectif et cognitif ne peut être qu'arbitraire, et qu'en réalité, un bon niveau intellectuel est le témoignage implicite d'une bonne adaptation psychologique et sociale. D'après leurs analyses, les surdoués en mathématiques sont socialement mûrs, ont d'excellentes relations avec leurs camarades, sont très indépendants et ont une grande flexibilité d'esprit, ce qui leur permet une adaptation remarquable. Leur image de soi est moins négative que celle des autres enfants de leur âge. En outre, ils seraient, en tant que groupe, significativement "moins névrosés" qu'un échantillon pris dans une population d'étudiants de collège. Sur la foi de ces affirmations, nous pourrions avoir l'impression que le surdoué bénéficie d'un équilibre psychique à toute épreuve.

#### **La motivation – les intérêts**

Afin de supprimer l'effet de la précocité et du niveau des potentialités, certaines recherches ont tenté de comparer des enfants à haut potentiel intellectuel à des pairs présentant le même âge mental.

Winner (2000) relate les résultats obtenus : les enfants à haut potentiel intellectuel apparaissent comme qualitativement différents des autres enfants en ce qui concerne leur motivation. Ils présentent une importante soif de maîtrise, se posent des défis à eux-mêmes et n'ont pas besoin, pour travailler, de stimulation ou de renforcement extérieurs. Il s'agit d'enfants exigeant une nourriture intellectuelle, des connaissances supplémentaires sans aucune influence parentale (Goï ame-d'Eaubonne, 1997). Winner insistera cependant sur la méconnaissance du nombre d'enfants à haut potentiel présentant une faible motivation à le manifester, ces enfants étant de ce fait plus difficilement perçus comme "surdoués" et donc, non considérés dans ces recherches.

#### **Un certain sens de l'humour**

L'humour est développé chez la plupart des enfants à haut potentiel intellectuel, et apparaît d'ailleurs très tôt. Il ne constitue pas une marque de naïveté mais une recherche précoce d'un désir de mise à distance des événements. L'enfant à haut potentiel intellectuel se rend vite compte qu'il est dangereux de réagir de manière trop vive aux émotions ou à ce qui les a suscitées. Il trouve dans la manipulation des mots un moyen de se rassurer en minimisant, en relativisant (Adda, 1999). On pourrait penser qu'il recourt à cet humour comme mécanisme de défense face à des sollicitations qui ont un retentissement affectif important.

Cet humour, pris comme un jeu, rapprochera l'enfant encore davantage du monde des adultes (Adda, 1999). Mais si elles amusent les adultes par leur finesse, ces plaisanteries ne sont pas toujours accessibles aux autres enfants. L'humour des enfants à haut potentiel peut dès lors être une des causes du rejet dont ils font l'objet de la part de leurs pairs. Il s'agit en fait d'un humour particulier, de jeux de mots, de plaisanteries au deuxième degré. Pour Prot (2000) qui travaille avec eux de longue date, il s'agirait même d'un dixième degré pas toujours accessible. Ce n'est donc pas un humour de communication.

### **Un étonnant sang-froid**

Les enfants à haut potentiel peuvent faire preuve d'un sang-froid inhabituel pour leur âge dans des situations d'urgence. Ils donnent parfois l'impression d'une relative indifférence face aux événements. Or il n'en est rien, l'impact émotionnel et les troubles engendrés par ces événements traumatisants ne se manifesteront le plus souvent que dans un deuxième temps, sous forme d'angoisse, de cauchemars,...(Adda,1999)

### **Un démarrage rapide**

Selon Adda (1999), ils naissent souvent avec quelques jours d'avance, sans présenter aucun signe de prématurité. Ces enfants sont décrits comme des "bébés enchanteurs", vifs et prompts dans les différents apprentissages précoces, donnant ainsi à leurs géniteurs le sentiment d'être d'excellents parents. Parker constate que ces enfants sont très actifs durant les premières années de leur vie et montrent un grand intérêt pour tout ce qui les entoure. Ils dorment également bien moins que la normale.

Pour certains auteurs, ils se caractérisent par des "aspects positifs du comportement" durant les premiers mois de la vie ; ainsi sont-ils plus alertes et répondent-ils plus ou mieux que les autres aux stimulations externes.

### **Des capacités de langage**

On constate chez les sujets à haut potentiel intellectuel une apparition plus ou moins précoce du langage selon les enfants, mais un langage qui se révèle chez la plupart très précis et de grande qualité. L'enfant s'exprime très vite avec une remarquable habileté. Ainsi que le déclare Goï ame-d'Eaubonne (1997), "... c'est par plaisir de perfectionnisme qu'il utilisera le mot exact pour désigner sa pensée".

Si la littérature signale un apprentissage précoce de la parole, Aaron Coriat (1987) relativise cet indice, eu égard aux nombreux cas d'hommes de génie qui n'ont acquis le langage qu'après de longues années de mutisme total ou partiel, comme Einstein, ou comme Picasso qui a maîtrisé le dessin avant la parole, ou Gauss qui savait calculer avant de parler correctement.

En revanche, il est possible d'affirmer que tous les surdoués, tant ceux qui présentaient un retard que ceux qui maîtrisaient précocement le langage avaient une excellente compréhension et un grand intérêt pour tout ce qui leur était transmis par les parents ; et dans tous les cas, lorsque le langage était acquis, il était manié à un niveau plus que satisfaisant pour leur âge.

Coriat précise que tous les parents d'enfants surdoués interrogés dans sa recherche, ont signalé des constructions de phrases complexes et précises, très tôt, chez leur enfant. Il semblerait aussi que ces enfants harcèlent les adultes d'interrogations dès que le langage est acquis.

#### **4.2.4. Une dyssynchronie interne**

##### **Observation d'un décalage**

Le problème le plus courant que pose ce type d'enfant est le décalage entre la capacité intellectuelle et le développement émotionnel et/ou moteur (Freeman, 1991). Une trop grande différence entre ces aptitudes peut devenir source de souffrance pour l'enfant, incapable d'assumer son potentiel tant au niveau personnel que relationnel, et source d'erreur pour sa prise en charge centrée sur un seul aspect du développement. En effet, l'enfant peut dans une certaine mesure, grâce à ses capacités cognitives exceptionnelles, dissimuler son inconfort psychologique, mais cela ne veut pas dire pour autant qu'une évolution remarquable du domaine intellectuel serve forcément de moteur au versant émotionnel. La part affective chez ces enfants est tellement en souffrance qu'ils sont en demande permanente d'attention, ils ont constamment besoin d'être sécurisés (Prot, 2000). Ceci engendre une conflictualité interne qui peut être difficile à gérer pour un enfant.

En 1973, Terrassier fait état de la présence, chez l'enfant à haut potentiel intellectuel, de caractéristiques de développement hétérogène plus ou moins importantes entre les domaines intellectuel, psychomoteur et affectif. L'auteur parle alors de "dyssynchronie interne". Autrement dit, l'évolution intellectuelle de certains enfants se fait de manière si rapide qu'il se crée un décalage, une rupture entre la sphère intellectuelle et les autres facettes de la personnalité. Ceci peut engendrer des problèmes relationnels au sein de la famille, de l'école, du groupe d'amis, ou simplement des problèmes de l'enfant par rapport à lui-même. Sur le plan scolaire et social, un premier aspect du syndrome apparaît dans la rapidité du développement intellectuel du sujet et la vitesse moyenne de développement des autres élèves.

En bref, les aspects du syndrome de dyssynchronie interne sont de trois ordres :

- dysharmonie, parfois très évidente et facilement observable, entre le niveau intellectuel et le niveau affectif, à tous âges;

*Pour étayer cette observation, Terrassier cite le cas d'un garçon de 11 ans, très talentueux, parlant couramment quatre langues, et qui était autorisé à lire aux heures de mathématiques parce qu'il n'avait rien à apprendre. Il donnait, une fois tous les quinze jours, des leçons de zoologie et de botanique à ses camarades de classe. Mais il ne pouvait se déplacer sans avoir en poche la photo de sa mère et pleurait en classe lorsque l'enseignante lui faisait une réflexion sur la négligence de son allure. Il craignait les colonies de vacances et mordait sa petite sœur, également surdouée, lorsqu'elle s'opposait à ses idées ou à ses décisions.*

- dyssynchronie entre le secteur lexique et le secteur graphique, chez les petits, le premier étant meilleur que le second, du fait de l'évolution psychomotrice plus lente, celle-ci restant liée à l'âge réel de l'enfant ;
- le décalage interne touchant deux points du domaine intellectuel que sont l'acquisition verbale et le raisonnement. L'âge mental relatif à la première étant généralement bien plus bas que celui du second.

En résumant les observations de Terrassier, on peut déduire que “ en France, l'approche pédagogique ne veut tenir compte que de l'âge réel du surdoué et essaie de lui imposer un rôle qui néglige sa propre personne et son originalité..”. La première difficulté apparaît sur le plan scolaire : les études ne répondent pas vraiment à ses besoins. La seconde difficulté, déjà évoquée par d'autres auteurs, réside dans le choix des amis : soit ils sont du même âge chronologique, et dans ce cas ils ne sont pas de son niveau intellectuel, soit ils sont du même niveau et ils sont alors bien plus âgés que lui.

Les statistiques citées par Terrassier sont celles de Gallaher et Crowder (1979) ; selon ces derniers 29 % seulement des surdoués ont eu une insertion et une scolarité à la mesure de leurs potentialités. De surcroît, la rupture ou la dysharmonie entre les développements intellectuel et affectif du surdoué entraîne souvent une incompréhension de la part des parents, pour lesquels il est difficile d'admettre des conduites infantiles chez un enfant qui raisonne pour le moins comme un adolescent. Coriat (1987) précise que c'est en effet une attitude courante que celle d'attendre avec obstination que le surdoué se conduise toujours de manière “ intelligente”, conforme aux normes des adultes. La “ bêtise” légitime de l'enfance lui est souvent interdite et l'on s'énervé lorsqu'il ne répond pas à l'attente suscitée par sa maturité intellectuelle. Ce phénomène est beaucoup plus prononcé quand il s'agit de surdoués de famille culturellement défavorisée. Un autre aspect de l'incompréhension des parents, bien plus grave, s'adresse directement aux intérêts intellectuels de l'enfant qui cherche alors des modèles d'identification étrangers à la famille, parmi ceux qui peuvent le comprendre et l'encourager.

Comme le souligne Terrassier, “l’enfant se trouve dans une situation très inconfortable et dangereuse. L’identification à un modèle devient un désastreux dilemme dont l’alternative peut se résumer ainsi: s’intégrer au sein de la famille et renoncer à assouvir sa soif d’apprendre, ou bien s’épanouir intellectuellement et risquer l’angoisse résultant de la culpabilité.”

### **Dyssynchronie et psychomotricité**

Concernant l’enfant à haut potentiel intellectuel, “...sur le plan psychomoteur, le rapport entre son intellect et sa motricité présente souvent un décalage négatif sur les autres enfants du même âge et ceci notamment chez les garçons.” (Goï ame-d’Eaubonne, 1997, p. 38). Chez la fille, la maturation nerveuse plus rapide permettrait une plus grande agilité.

Ainsi, s’ils arrivent à lire très tôt, les enfants à haut potentiel intellectuel, et parmi ceux-ci surtout les garçons, apprennent beaucoup plus difficilement à écrire. Peu habiles, ils se sentent embarrassés dans un corps qui ne correspond pas à leur mental. Au niveau de l’écriture, ces caractéristiques se traduisent par de l’hypertonie, c’est-à-dire un tracé irrégulier, trop appuyé ou tremblant, évoquant dans la plupart des cas un état d’anxiété induite par l’écart existant entre la rapidité de leur pensée et les possibilités motrices de leur main. Les conséquences de cette dyssynchronie peuvent être, selon Terrassier, des attitudes d’évitement ou de refus, un investissement négatif pour l’orthographe et l’expression écrite.

De plus, comme le j0 Tcj-3ientesdité

sphères (dyssynchronie interne) ainsi que, comme il le sera explicité ci-après, les conséquences sociales que ce décalage implique (dyssynchronie sociale) peuvent être sources de malaises se manifestant par de l'anxiété, des peurs nocturnes, un sentiment d'insécurité peu maîtrisables par le raisonnement, le sentiment d'être différent, un tempérament instable, des rêveries diurnes, de l'opposition, du négativisme, etc.

Ces enfants, à la fois très intelligents et très curieux se questionnent tout le temps, ce qui les place très souvent en situations anxiogènes. La lucidité dont ils font preuve entraîne une avancée dans la maturité, souvent difficile à concilier avec un contexte social de leur âge. S'exprime alors le syndrome de dyssynchronie sociale.

### **Un trop plein de tout**

Ainsi, sur le plan affectif, ces enfants présentent également des caractéristiques peu banales pour leur âge. Ils sont hypersensibles et montrent à bien des égards une lucidité embarrassante. Ils sont perfectionnistes et passionnés. Ils sollicitent beaucoup l'adulte sur qui ils sont centrés en permanence. Ils supportent mal l'échec et tolèrent difficilement la frustration. La gestion de l'agressivité est difficile pour eux : elle s'exprime alors soit tournée vers l'extérieur soit retournée contre eux-mêmes (cf. risque de tentative de suicide à l'adolescence). Ils éprouvent des difficultés dans la gestion des pulsions : ils ont donc tendance à recourir à l'intellectualisation et à la rationalisation comme défenses contre les émergences émotionnelles et pulsionnelles.

Un grand nombre de ces enfants n'était pas détecté et ne l'est toujours pas actuellement. Or, souligne Claudia Jankech, si leur souffrance paraît assez inconcevable, elle n'en constitue pas moins un facteur de risque pour leur développement psycho-affectif et psycho-social. Seule la reconnaissance du haut potentiel permet que celui-ci soit vécu comme une richesse plutôt que comme une sorte de handicap.

Tout en eux est excès : trop sensibles, trop intenses, trop engagés, trop honnêtes, trop idéalistes, trop moraux ou trop perfectionnistes (Piiro, 1992; Silvermann, 1997; Tolan, 1985). Piechowsky (1997) parle d'“over-excitabilité”<sup>5</sup> à propos de cette indéfinissable sophistication. Elle peut se manifester dans toutes les réalités de la vie d'un adolescent: dimensions intellectuelle, corporelle, émotionnelle, sensuelle et imaginative. Mais elle le rend aussi vulnérable à la critique et à la frustration auxquelles il réagit parfois par la colère ou peut déboucher sur la dépression, voire le suicide. Il semblerait que les suicides vont croissant dans cette catégorie de jeunes (Webb et al, 1994).

---

<sup>5</sup> Chez Gandhi par exemple, ces canaux expérientiels étaient largement ouverts : intensément émotif, sensible, imaginatif et totalement engagé dans une recherche intellectuelle et spirituelle sans fin.

## **Une question de personnalité**

Comme le déclare Goï ame-d'Eaubonne (1997), la personnalité de l'enfant rend l'identification de son potentiel plus ou moins aisée pour les parents. En effet, cet auteur précise qu'il est souvent plus facile de déceler un haut potentiel chez un enfant extraverti qui fera part de sa curiosité débordante et/ou de son anxiété par rapport aux questions existentielles, que chez un enfant introverti qui exprimera plus difficilement ses désirs et ses angoisses.

Certains troubles peuvent dès lors apparaître chez certains de ces enfants. Ils sont pathologiques dans la mesure où ils viennent entraver le développement et le fonctionnement harmonieux de l'enfant. Il peut alors s'agir d'un comportement instable, provocateur, opposant ; de mécanismes névrotiques tels que l'inhibition intellectuelle, l'attitude d'échec, des tendances autopunitives liées à une grande angoisse ; ou de véritables organisations pathologiques, en particulier névrotiques (névroses obsessionnelles, phobies, etc.) (Pelsser, 1989).

Selon Goï ame-d'Eaubonne (1997), la souffrance de l'enfant, sa difficulté à gérer sa différence varieront selon qu'il a ou non été identifié, soutenu ou ignoré. Mais également selon ses modalités personnelles d'y faire face. Plus l'identification du potentiel de l'enfant est réalisée tôt, moins il y aurait de risques de perturbations psychologiques.

## **Une certaine solitude**

L'enfant à haut potentiel peut parfois éprouver le sentiment d'être mal compris, voire de ne pas être pris en considération. De là apparaissent des sentiments d'abandon de la part de son entourage scolaire ou familial ou de la part de ses pairs.

Pelsser (1989), en relatant les études de Terman et de Prat, précise que les enfants à haut potentiel intellectuel présentent une tendance à l'isolement. Ils aiment être seuls, et présentent un intérêt particulier pour les jeux d'élaboration qui demandent concentration et tranquillité.

L'enfant à haut potentiel éprouve des sentiments tant de joie ou de plaisir que de tristesse ou de souffrance avec une intensité et une profondeur rares, sans pour autant les extérioriser de manière ostentatoire : il aura plutôt tendance à les vivre en solitaire. Cette forte résonance intime le conduit à s'émouvoir facilement. Là aussi, il peut demeurer incompris.

Dans le même ordre d'idée, il fait souvent preuve d'un sens particulier et intense de l'injustice même s'il n'en est pas lui-même l'objet (Merchat, Chamont, 2000). Selon Terrassier, l'intelligence "interviendrait dans sa perception de l'environnement et aurait un "effet loupe" qui sur-aiguiserait sa sensibilité" (Terrassier, Gouillou, 1999). L'enfant peut ainsi se sentir seul au sein d'un groupe et se retrancher de plus en plus dans un véritable repli sur soi. Solitaire, il peut être pleinement lui-même, ce que le groupe ne tolère pas toujours. Le risque d'isolement augmente pour les précocités très importantes (Merchat, Chaumont, 2000).

## **Une adolescence précoce**

Selon Goï ame-d'Eaubonne (1997), les enfants à haut potentiel intellectuel accèdent à la mentalité adolescente quelque fois bien avant la puberté. En effet, selon l'auteur, on pourra remarquer chez un enfant de neuf ans qui atteint un âge mental de treize ans les caractéristiques psychiques de la treizième année.

## **Une vie émotionnelle intense**

Certains enfants à haut potentiel sont tellement centrés sur ce qui les intéresse dans un domaine que cela peut virer au fanatisme. Les pensées et les expériences qu'ils ont dans leur tête sont d'ailleurs bien plus importantes et intéressantes selon eux que ce qui se passe autour d'eux (Webb and al., 1994). Ils ont une vie intérieure intense (attention à leur ressenti, dialogue intérieur et autocritique, questionnement philosophique et existentiel).

En conséquence, ils présentent beaucoup d'intensité émotionnelle, ils sont particulièrement réceptifs et voient le monde différemment à cause de leur processus de pensée. Ils ont une grande maturité et un sens développé de la morale et de la justice (Silverman, 1997). Ils ont plus que d'autres conscience de la communauté et des problèmes du monde (Deslile, 1997). Ces observations font dire à Piechowsky (1997) que le concept de douance est intimement lié à l'intelligence intrapersonnelle<sup>6</sup>, au potentiel de développement émotionnel et à la sensibilité morale.

D'après Dabrowsky (1967, 1972), cette tendance à vivre plus intensément s'associe aussi aux habiletés créatrices : un grand sens de l'observation va de paire avec une imagination débordante et une créativité intense. La créativité renvoie à la capacité d'inventer de nouvelles façons de faire, de comprendre ou d'exprimer les choses. Elle est associée à un mode de pensée divergent (Guilford, 1954, 1956, 1957) qui se manifeste dans une situation où il n'y a pas nécessairement une seule bonne réponse. L'activité cognitive comporte alors une large part d'exploration de différentes solutions et leur diversification.

## **Quelques particularités à propos des filles**

Coriat (1987) relève que les filles, comme les garçons, ont une grande variété d'activités avec cependant des différences dans le choix des matières préférées. Si les garçons excellent tout particulièrement dans les domaines qui relèvent de l'habileté mécanique, spatiale, et du raisonnement abstrait, les filles préfèrent les activités linguistiques, artistiques et de mémorisation.

---

<sup>6</sup> L'intelligence intrapersonnelle étant entendue comme une capacité d'introspection qui mène à un sens de soi d'une grande maturité et à la sagesse intérieure ( Gardner , 1996).

Dans “ A psychological study of 10 exceptionally creative adolescent girls ”, Schaeffer (1970) arrive aux conclusions suivantes sur ces adolescentes hautement créatives :

- leur talent de créativité se développe progressivement par des exercices répétés et grâce aux gratifications incessantes des parents et des enseignants ;
- elles sont confrontées à une variété de modèles, de conduites créatives dans leur famille et parmi les enseignants ;
- les parents de ces filles se caractérisent par leur âge relativement avancé au moment de leur mariage, un haut niveau d’instruction, et un grand intérêt pour tout ce qui touche à la culture ;
- elles s’identifient plus au père qu’à la mère, mais conservent une grande autonomie par rapport à l’un et à l’autre ;
- elles lisent beaucoup ;
- l’art et l’écriture sont en tête de liste de leurs préférences ;
- elles ont toutes des “ hobbies ” qu’elles cultivent dès la petite enfance ;
- elles préfèrent une ou deux relations amicales intenses à un cercle plus large où l’amitié serait superficielle ;
- la plupart d’entre elles ont des compagnons imaginaires et ont souvent vécu l’expérience du “ déjà vu ” ;
- leur auto-évaluation est conforme aux traits communément associés aux personnes créatives, incluant : l’ouverture au changement, l’impulsivité, l’imagination, la curiosité, l’agressivité, l’autonomie et la sensibilité émotionnelle.
- les résultats aux tests projectifs révèlent l’existence de conflits non résolus à thème de féminité et d’autonomie.

Coriat (1987) constate encore qu’une partie des enfants surdoués est confrontée à des difficultés d’adaptation, difficultés auxquelles ils réagissent parfois d’une façon négative. Cet auteur relève de nombreux cas d’enfants précoces qui renoncent à exprimer tout leur talent pour ne se comporter qu’en sujets moyens à tous égards. Dans leurs travaux respectifs, Goldberg et Terman rapportent des pourcentages inquiétants d’élèves doués qui n’exploitent qu’une partie de leur potentiel afin d’éviter d’être mis en marge du cercle des camarades de classe ; à tel point que l’école, cadre qui engendre le conflit entre réussite et camaraderie, devient une véritable punition. Coriat précise que ce phénomène est particulièrement apparent chez les filles à l’adolescence.

### **4.3. Au niveau relationnel et social (aspects interpersonnels)**

“ L’individu modèle son identité par la relation qu’il développe au contact des autres. C’est à l’intérieur d’un groupe, qu’il soit familial ou amical, que l’enfant apprend à reconnaître l’autre comme un être différent de lui. Il découvrira et affirmera sa personnalité à condition toutefois qu’il ne soit pas contraint à se plier à une norme établie qui ne lui conviendrait pas. ” (Goï ame-d’Eaubonne, 1997 p. 41).

### **4.3.1. Relations au sein de la famille**

#### **Niveau socio-économique et culturel de la famille**

Pelsser (1989) relate, en se basant sur les résultats des études de Terman et de Prat, que les enfants à haut potentiel sont davantage repérés dans les familles au niveau socio-économique supérieur, même si de tels enfants peuvent provenir de toutes les couches sociales. De ce fait, comme on le verra dans le chapitre 2 concernant les démarches d'identification, plusieurs recherches ont été menées pour démontrer l'ouverture indispensable de la notion de douance, des procédures d'identification et des dispositifs d'action à toutes les cultures (Maker, 1986 ; Frasier, 1992 ; Gibson, 1994 ).

#### **Une dynamique familiale particulière**

Durant sa petite enfance, le jeune à haut potentiel est souvent considéré par ses parents comme une source de joies. C'est un bébé épanoui, s'enrichissant de nouvelles découvertes, faisant sans cesse des progrès dans une harmonie toute naturelle. Lorsque le moment est venu pour cet enfant de se socialiser, de s'accoutumer à la vie en groupe, bref de sortir de ce cocon familial, cette ambiance peut devenir tout autre.

En effet, ce nouvel entourage social, constatant la différence que présente cet enfant, peut émettre des critiques, des réserves, ou de simples observations concernant cet être si particulier. Les parents jusque là satisfaits du développement de leur progéniture peuvent alors porter sur elle un regard un peu différent. Dès lors, un doute insidieux s'installe dans une situation qui semblait pourtant tout à fait normale.

De plus, parallèlement à cette différence pointée chez l'enfant, l'attitude des parents peut aussi être mise en doute par ces nouveaux intervenants : « Ces parents ne seraient-ils pas, eux aussi, « hors-normes », défailants, voire inadéquats ?... ». Remis en question dans leurs compétences, ou se sentant montrés du doigt, ces parents peuvent développer une certaine incertitude par rapport à leur attitude, un manque d'assurance, un malaise (Adda, 1999).

L'influence du regard du monde extérieur n'est pas le seul facteur perturbateur possible de la dynamique familiale. L'énergie, l'enthousiasme et la soif insatiable de découvrir de nouvelles choses peuvent aussi amener des tensions familiales, l'adulte n'ayant pas toujours la possibilité d'accorder à cet enfant l'attention qu'il requiert.

Aussi, l'enfant à haut potentiel a deux âges : son âge affectif et son âge intellectuel. Si l'on veut s'adresser à l'enfant dans son ensemble, il est important de ne pas dissocier les deux. Cela n'est pas simple pour l'entourage de l'enfant. Pelsser (1989) fait en ce sens état de la présence, au sein des familles d'enfants à haut potentiel intellectuel, d'un décalage entre la maturité de l'enfant et le niveau d'exigence ou de dépendance demandé par les parents.

Bien souvent, ces jeunes ont un grand pouvoir sur leur entourage. Ils sont capables de manipulations très habiles. Toute la vie familiale s'articule autour d'eux et ils en sont bien conscients. La structure familiale peut être perturbée par les exigences de l'état de ce type d'enfants, comme cela peut être le cas avec un enfant handicapé (Prot, 2000).

Un haut potentiel est une affaire de famille avec une grande implication pour chacun de ses membres. Que les enfants à haut potentiel soient reconnus ou non, étiquetés ou non, encouragés ou non, il est impossible d'échapper à cet impact sur le système familial : leurs caractéristiques et leurs besoins seront toujours là. Une écoute suivie des familles doit donc être mise en place (Silverman, 1997).

## **Le rôle des parents**

Gerin (2000) aborde la précocité par le biais de très nombreuses rencontres avec les familles concernées, des psychologues, des enseignants, des témoignages d'enfants précoces, d'adultes anciennement enfants précoces... En voulant rester volontairement en dehors de toute thèse, elle tente notamment de comprendre par le récit du vécu, les rapports parents/enfants avec toutes les questions annexes liées à l'école et à la socialisation.

Si l'enfant précoce est doté d'un niveau intellectuel hors norme, il a un grand besoin affectif. Il lui faut donc aussi un cadre familial et un équilibre affectif solides et sains pour s'épanouir. Les parents sont également là pour lui offrir la culture et l'ouverture d'esprit dont il a besoin pour enrichir sa personnalité et exploiter au mieux ses capacités. Pour aider l'enfant à mieux vivre sa précocité, il convient de l'aider à trouver son équilibre dans la vie de tous les jours. Cela passe en premier lieu par la reconnaissance de son avance intellectuelle et de la complexité affective et psychologique que celle-ci entraîne.

Si tous ces enfants sont différents dans leurs envies et leur tempérament, un trait de caractère commun se retrouve chez la majorité d'entre eux : le besoin de stimulation. Guider l'enfant dans ses choix de lecture, lui donner la possibilité d'accéder au monde multimédia, découvrir les nouvelles technologies, lui permettre de visiter des musées, des expositions, aller au cinéma, faire du sport, sont des activités que les parents devront favoriser. Cela s'accompagne aussi d'un dialogue ouvert à la maison. Les enfants précoces, plus encore que les autres, ont souvent une profusion de questions à poser. Si l'on n'y répond pas, ils risquent de s'enfermer dans leur monde intérieur.

Les parents sont un modèle pour l'enfant. Les enfants découvrent, à travers la passion de leurs parents, d'autres occasions de s'ouvrir sur le monde, de satisfaire leur soif de connaissances et d'acquérir une grande richesse d'esprit. Les enfants précoces aiment généralement la compagnie des adultes, et une relation riche en expériences et en communication avec leurs parents comblera leurs besoins. Plus les adultes leur accorderont une attention particulière, plus ces enfants se sentiront épaulés et écoutés. Mais il est parfois difficile de trouver l'équilibre entre une grande disponibilité d'écoute et une attitude ferme et autoritaire.

Les parents doivent donc s'efforcer de considérer l'enfant dans sa globalité, en tenant compte de sa maturité, de ses attentes et de ses besoins. D'où l'importance de considérer l'enfant comme une personne ayant des besoins affectifs et pas seulement intellectuels.

## **Des attentes lourdes à porter**

Devant la facilité de leur enfant dans sa scolarité, les parents ont parfois tendance à l'« étouffer » ou à lui imposer une réussite dans un domaine pour lequel il est doué mais qu'il n'aime pas outre mesure. Ils oublient ou admettent difficilement qu'il se détende ou qu'il s'intéresse à des activités qu'ils considèrent comme plus « futiles ».

Le regard que les adultes et leurs parents leur portent est souvent empreint d'une image d'exceptionnalité associée à la douance. Les attentes sont nombreuses et parfois lourdes à porter. Les mères surtout sont très porteuses de cette représentation, consacrant toute leur vie à leur enfant (Freeman, 1991).

Le rôle majeur des parents est d'entourer leur enfant d'amour et de lui offrir un équilibre affectif pour qu'il s'épanouisse à tous les niveaux. Marginaliser son enfant en le mettant constamment en avant, le solliciter, lui imposer de réussir, n'accepter aucun échec, vouloir réaliser ses propres fantasmes (ceux que les parents n'ont pas réussi à concrétiser), n'est pas lui rendre la vie plus facile.

Les exemples de pression morale exercée de manière inconsciente par les parents sont fréquents ; malheureusement, si l'enfant précoce, dans un premier temps, est ravi de « faire plaisir » à ses parents et excelle en classe parce que cela lui est facile, il n'est pas évident qu'il prenne autant de plaisir par la suite, à l'adolescence ou à l'âge adulte. Il entre alors en rébellion contre ses parents à qui il reproche leur attitude. Enfant, il ne réalise pas les traumatismes et les dommages affectifs et psychologiques qui peuvent naître d'un tel comportement. Nombreux sont les adultes, anciens enfants précoces, ayant souffert de cette pression parentale et qui regrettent d'avoir toujours répondu aux attentes, c'est-à-dire d'avoir énormément travaillé et sacrifié les plaisirs et les envies qu'ils avaient réellement au fond d'eux. L'abstraction de leurs envies, de leurs désirs, de leurs besoins affectifs est une plainte courante de la part de ces enfants précoces devenus adultes.

## **La place de l'enfant dans la fratrie**

Comme le déclare Adda (1999), le fait d'appartenir ou non à une fratrie, la place occupée au sein de celle-ci, et de ce fait les relations qui s'y établissent conditionnent l'évolution de tout enfant. Qu'il s'agisse de l'enfant précoce ou des autres, frères et sœurs, chacun doit trouver sa place au sein de sa famille (Gerin, 2000). Dans les fratries qui comptent un jeune surdoué, les autres enfants se sentent parfois dévalorisés, manquant d'intérêt aux yeux de leurs parents et, selon leur caractère et les relations qu'ils ont avec leurs frères et sœurs, ils peuvent perdre confiance en eux. Les relations seront modulées en fonction de la place occupée par l'enfant surdoué au sein de la fratrie, ainsi que du nombre de frères et sœurs présents. Les parents devront être attentifs aux autres enfants pour qu'ils ne se sentent ni

Selon Adda, l'enfant unique paraît occuper une place privilégiée. Evoluant dans un milieu d'adultes, il apprend à vivre sur un territoire que personne ne lui dispute. L'enfant unique à haut potentiel développera ainsi ses aptitudes plus librement. Gerin précise que les parents auront davantage de temps à lui accorder et tous leurs soucis, leurs questions, leurs doutes seront orientés vers lui. C'est incontestablement un avantage lorsque la mère ou le père, plus disponible au foyer, lui offre plus de son temps et beaucoup d'attention. Il reçoit l'amour et le soutien affectif dont il a besoin. La mère, en général, est très présente dans le suivi de la scolarité de son enfant. Répondant à ses questions, l'accompagnant d'un œil plus avisé, la maman tisse un lien étroit avec les professeurs, surveille les apprentissages scolaires, aide au travail à la maison lorsque l'enfant le réclame et n'hésite pas à consulter un psychologue si cela est nécessaire.

Toujours selon Gerin, en revanche, certains enfants uniques ont des parents submergés par leur activité professionnelle. Malgré leur bonne volonté, ces parents mènent une vie quotidienne trépidante, n'ont jamais remarqué une quelconque différence, ni avance chez leur enfant et, si des difficultés scolaires se présentent, elles sont expliquées par un manque de travail. Dans ce cas, si l'enfant a par ailleurs peu d'amis à l'école et se retrouve à la maison livré à lui-même, un soutien affectif lui fera cruellement défaut. Si les enseignants ne sont pas à l'écoute de l'élève, ne décèlent aucune aptitude particulière, très vite, le jeune surdoué se replie sur lui-même et se sent incompris. L'écoute et le réconfort dont il aurait besoin à la maison lui manquent, ses parents n'y répondant pas. L'enfant éprouve une grande solitude, sans frères ni sœurs pour communiquer, et trouve refuge dans son monde intérieur, son monde imaginaire. Souvent, à l'initiative d'un professeur ou pour mettre un terme à un comportement devenu agressif, excessivement solitaire, ou triste, les parents se décident à consulter un psychologue. Sentant leur enfant en souffrance, ils font cette démarche non pas en soupçonnant une préoccupation intellectuelle, mais souvent dans le seul but de lui offrir un soutien psychologique et de l'aider à retrouver la sérénité. Seul le psychologue prendra l'initiative des tests d'évaluations et révélera une précocité intellectuelle. Si l'enfant est soulagé et peut mettre un nom sur sa différence, les parents devront, eux, changer leur attitude et retrouver l'équilibre. Ce soutien passe par une plus grande vigilance, plus d'attention, et sans doute, une présence quotidienne.

Si dans quelques familles, l'enfant unique est livré à lui-même, à l'inverse, un des travers que l'on rencontre parfois est l'« overdose » d'affection et d'attention. Lorsqu'il est le centre de tous les intérêts et l'objet de toutes les préoccupations, l'enfant unique aspire parfois à plus d'autonomie et de tranquillité. Il souhaite seulement qu'on le laisse vivre à son rythme, sans « pression psychologique » et que l'on réponde à ses besoins affectifs.

L'aîné, à l'instar de l'enfant unique, peut lui aussi profiter d'une route libre enrichie par un milieu constitué exclusivement d'adultes (Adda). A la venue de son cadet, il lui faudra apprendre le partage, la négociation, le renoncement. Il découvrira la douleur de la jalousie. Certains aînés seront animés d'une agressivité dirigée vers ce nouvel être venu leur limiter leurs droits et avantages. Les uns affirmeront alors leur supériorité, notamment par le développement de leurs aptitudes. D'autres se raisonneront et adopteront une attitude sage et

responsable. Ils s'effaceront au profit du cadet qui pourra être perçu comme « remarquable ». De tels aînés possédant un haut potentiel pourront ainsi mettre leurs aptitudes « au repos ».

Aussi, corrélativement, selon la relation établie avec son aîné, le cadet possédant un haut potentiel se verra soit écrasé et ainsi, tendra à occulter ses aptitudes, soit placé en avant et mis dans des conditions favorables au développement de son potentiel.

A l'instar du milieu social, le milieu familial et ici plus précisément les relations dans la fratrie, peuvent alors constituer un milieu offrant des conditions plus au moins favorables au bon développement des aptitudes des enfants à haut potentiel.

### **4.3.2. Relations avec les pairs**

#### **S'intégrer dans un groupe**

Les enfants à haut potentiel sont très fréquemment confrontés à des problèmes d'adaptation sociale. De par leurs goûts et intérêts, ces enfants tendent à vouloir s'intégrer aux groupes d'enfants plus âgés, tandis que leur maturité physique et affective les rapprochent davantage des enfants de leur âge. La difficulté d'assumer le décalage entre leur âge mental et leur âge réel entraîne ce que Terrassier appelle une " dyssynchronie sociale " qui intervient dans le choix des camarades.

D'une part, ces enfants sont souvent perçus par leurs pairs comme " bizarres " du fait de leurs goûts et intérêts particuliers. Ils font l'objet de remarques provocatrices, de menaces. D'autre part, ils parviennent peu fréquemment à s'intégrer dans un groupe d'enfants plus âgés, du fait de leur immaturité physique et affective relative. Ils sont alors sujets à des moqueries.

#### **Se construire un réseau relationnel**

Hildreth (1954) a suivi durant sept années des surdoués au QI différent. A propos de la personnalité et du tempérament d'un enfant au QI très élevé, elle écrit qu'il était entêté, autoritaire, intolérant, égoïste et n'accordant aucune attention à l'usage du matériel. Les enseignants ne savaient que faire d'un élève aussi mûr, " .. un curieux mélange d'intelligence tranchante et de réactions émotionnelles infantiles... ", alors qu'un autre enfant moins performant était un grand meneur de groupe, tolérant et respecté. Ceci conforterait la thèse selon laquelle au-delà d'une certaine norme, il existerait une relation étroite entre la déviation du niveau intellectuel et les difficultés d'ajustement social et affectif. Les enfants à très haut potentiel déroutent les professeurs par l'étendue de leur savoir ; leur instruction et leur adaptation posent d'énormes problèmes.

Dans les années 60, O'Shea plaidait pour le regroupement sélectif des enfants à haut potentiel en classe d'études spéciales à temps plein, évoquant l'importance du facteur " amitié " dans le développement général. Il faut, disait-elle, prendre en considération cet aspect autant que tous les autres dans la planification des programmes pour enfants précoces. Ainsi seulement peut-on les faire accéder à un équilibre personnel satisfaisant. Elle constatait que dans les choix mutuels d'amis, la plus forte corrélation est celle du niveau intellectuel. Elle a

comparé les performances de couples d'enfants et a observé des performances plus faibles dans les groupes de sujets intellectuellement très éloignés car ils n'arrivaient pas à communiquer correctement. Elle cite encore l'expérience de Mann qui montra par un examen sociométrique que les enfants à haut potentiel avaient tendance à se rassembler. Il est compréhensible qu'un enfant à haut potentiel préfère se lier à ceux qui lui ressemblent ; sinon il n'aurait guère de satisfaction et l'ennui et la frustration l'emporteraient dans toute activité ; tandis que les enfants de son niveau représentent un matériel intéressant à observer avec lequel il peut avoir des interactions satisfaisantes. Non seulement les bonnes relations amicales donnent du plaisir, mais elles aident à la socialisation, à l'établissement et au maintien de la santé mentale de tout individu ; il est donc urgent, conclut-elle, de leur offrir des conditions permettant des contacts sociaux positifs.

Avec Terman, Burt (1961) a également plaidé, durant une période, pour les classes qui s'organiseraient sur la base de l'âge mental des élèves. Mais on se rend compte qu'une telle entreprise créerait d'autres problèmes tout aussi rudes. Ainsi, si l'on rassemblait des enfants dont l'âge mental serait de 12 ans, par exemple, certains auraient un âge réel de 7 ans et d'autres de 15 ans et l'on devine aisément tous les heurts que cela peut occasionner.

Dans le même sens, en réaction avec cette approche, Coriat (1987) précise cependant que, s'il est vrai que les rencontres entre enfants à haut potentiel sont importantes pour qu'ils sortent de leur isolement et pour éviter qu'ils ne se considèrent comme des sujets marginaux, il n'est pas moins vrai, que les stratégies éducatives basées sur une ségrégation en classe à temps plein peut également être dangereuse.

Landau (1977) ne semble pas non plus adhérer aux opinions de O'Shea (1960) quant à l'adaptation sociale des sujets talentueux. Une liste de caractéristiques, que les parents attribuent généralement à leurs enfants surdoués, a été comparée aux caractéristiques d'un groupe de 537 enfants à haut potentiel. Il note que ceux-ci se considèrent comme très indépendants, dignes de confiance, intellectuellement bien organisés, très ouverts, très curieux, persévérants, très ambitieux. Mais ils sont aussi entêtés, peu ordonnés et critiques. Leur auto-évaluation sociale est très élevée ; ils ont beaucoup d'amis et en sont respectés. Ils ne paraissent pas souhaiter un regroupement basé sur les aptitudes intellectuelles.

À l'adolescence, période de recherche de sa propre identité, de rébellion, d'opposition et de recherche d'autonomie, avoir des camarades est très important. Ils permettent de se constituer des repères par rapport à soi-même que ce soit sur les plans physique (développement de sa conscience corporelle), intellectuel (communication et réponses à ses interrogations) ou psychologique (complicité dans la camaraderie) (Goï ame-d'Eaubonne, 1997). Sans copains, le jeune à haut potentiel intellectuel risque de se sentir perdu, sans aucun repère. Ainsi se trouve-t-il souvent pris dans un conflit entre la réalisation de soi, en satisfaisant à des critères d'excellence appréciés par les adultes, et l'acceptation sociale par ses pairs, dénigrant ces mêmes critères (Grubar, Duyme, Côte, 1997).

Leurs intérêts, leur maturité intellectuelle et leurs activités ludiques sont souvent plus sophistiquées que chez les enfants du même âge. Ce décalage peut être problématique et entacher les relations avec les pairs. Généralement, à l'école, ils ont autant d'amis que d'autres

enfants et font preuve de qualités de leadership (Webb et al., 1994). A la maison, ils en ont moins à cause de la nature de leurs activités extrascolaires (Freeman, 1991). En fait, l'enfant à haut potentiel a souvent besoin de différentes sortes de copains : les uns pour le sport, les autres pour les défis intellectuels, d'autres encore comme compagnons affectifs (Webb et al., 1994).

### **4.3.3. Avec les adultes et l'autorité**

Ces enfants, sensibles à la justice et férus de rationalité, interrogent sans cesse l'autorité et leurs questions ennuient beaucoup les adultes. Elles reflètent leur indépendance d'esprit, le

Par contre, en ce qui concerne toute démarche de recherche, ils sont entièrement preneurs, jusqu'à l'intoxication personnelle. Ils ont un rapport à la réalité très difficile, coupent les cheveux en quatre et se prennent la tête sur des questions qui n'intéressent qu'eux (Prot, 2000).

#### **4.4.3. Une résistance au “ systématique ”**

Si les enfants à haut potentiel intellectuel présentent une grande rapidité de compréhension, ils peuvent cependant éprouver des difficultés de restitution et une répugnance à tout effort de mémorisation.

Ils n'apprécient pas les activités à caractère répétitif. Chez eux, le raisonnement prend le dessus sur l'automatisme systématique, à l'inverse des autres enfants qui auront tendance à se libérer du raisonnement en appliquant cette systématisation. Les enfants à haut potentiel ont besoin de réaliser un travail de réflexion personnelle afin de ne pas être démotivés par des tâches routinières. Pour pouvoir s'épanouir pleinement, ils “ ... ont besoin de rigueur dans le cadre d'une méthode de travail mais doivent pouvoir garder leur liberté créatrice.” (Goï ame-d'Eaubonne, 1997 p. 40).

D'ailleurs, ils ont besoin d'enseignants très équilibrés, structurés et structurants qui les ramènent sans cesse sur terre, dans les limites du faisable. En effet, ils vous attirent en permanence sur le “déstructuré”, sur ce qui n'est pas prévu. Ils sortent constamment du cadre qui leur est donné. Ils ont un sens très aigu de l'éphémère et fonctionnent en feux d'artifice : tout explose, éclate dans tous les sens, mais les fusées retombent très vite faisant place aux désillusions. Ils ne leur reste rien qu'un émerveillement provisoire, de la poudre aux yeux, peu de traces... (Prot, 2000).

Lorsque nous savons ceci et que nous considérons les conditions d'apprentissage du milieu scolaire et plus particulièrement la mise en place de niveaux successifs où l'on demande à l'élève de maîtriser une matière pour passer à la suivante, on comprend vite que cela puisse ne pas convenir aux élèves à haut potentiel intellectuel. Ces derniers n'aborderont pas les apprentissages dans le même ordre, ils se seront personnellement intéressés à diverses thématiques qu'ils désireront approfondir sans attendre. L'obligation de gravir des paliers successifs, de manière trop lente ou trop répétitive, risque de les décourager dans leur faim de connaissances (Goï ame-d'Eaubonne, 1997).

#### **4.4.4. Précoces dans les domaines symboliques : parler, lire, écrire**

Vernon (1977) cite différentes caractéristiques de ces enfants, (aussi évoquées par Brumbaugh, Roshco, Stang et Parker, comme par exemple une bonne mémoire. Les enfants brillants, écrit-il, se souviennent bien des personnes, des événements et retiennent facilement les histoires qui leur sont racontées. De plus, ils aiment examiner, manipuler, construire et font preuve d'une remarquable concentration dans leurs activités, ce qui paraît essentiel pour la mémorisation et la haute performance intellectuelle. Ils comprennent rapidement ce qui leur est expliqué et imitent aisément les comportements d'adultes. Ils sont en outre très imaginatifs

dans leurs jeux qui dépassent souvent la simple conduite imitative. Les auteurs susmentionnés semblent admettre que les surdoués, dès la prime enfance, aiment beaucoup plus que les autres enfants regarder les images, se faire lire et raconter des contes et regarder la télévision.

Pour Aaron Coriat, cette affirmation paraît bien difficile à vérifier, surtout lorsqu'elle considère que ces activités surgissent, chez les uns comme chez les autres, de façon innée. Comme la quasi-totalité des enfants de cet âge aiment pratiquer ces activités, ce qui doit, dans une large mesure, faire la différence, c'est sans doute l'attitude des parents et la manière dont ils se consacrent à l'éveil des intérêts de leurs enfants.

Une de leurs forces réside dans la parole et l'expression, ils ont un vocabulaire très riche et une connaissance d'informations qui ont trait à une grande variété de sujets (Udall et Maker). Dans l'ensemble, ils apprennent à lire très tôt (d'après Terman, 20% avant 5 ans ) et dévorent les bandes dessinées, les atlas, les encyclopédies. Ils mémorisent très vite et ont des facilités à comprendre et à identifier des relations. Ils veulent se débrouiller seuls dans les apprentissages (Winner, 1997). Ils sont créatifs et productifs (Webb et Meckstroth, 1994).

#### **4.4.5. Avides de connaissances**

Des traits comme l'ambition et la curiosité, souvent cités comme des indicateurs de haut potentiel, sont plutôt dus à l'environnement et à l'éducation. C'est plutôt l'intensité de la curiosité qui distingue ces enfants : ils ont soif de connaissances, ont des intérêts insatiables pour des domaines complexes, ils peuvent montrer une grande puissance de concentration quand l'objet d'apprentissage rejoint leur intérêt (Winner, 1997 ; Freeman, 1991) et n'ont pas besoin d'être stimulés, ils ont une rage de maîtrise. La force intellectuelle et la passion dont ils font preuve dans leurs hobbies sont des indicateurs de leur haut potentiel (Baum, 1990).

#### **4.4.6. Un mode de pensée particulier**

D'après Tolan (1985), ces enfants sont attirés par la complexité, brassent d'énormes quantités de données en même temps et résistent à tout apprentissage séquentiel, fragmentaire, relevant d'une logique linéaire. Ils appréhendent les choses de manière vaste, et de ce fait, ne supportent pas les exercices répétitifs et systématiques.

Ils apprennent par totale immersion et prennent tout à la fois, de manière intuitive, sans procéder par étapes ou graduellement suivant un modèle. Ces enfants voient ce que d'autres ne voient pas, ce que d'autres ne peuvent même pas imaginer. Ils se passionnent pour des concepts abstraits, des idées complexes, des stratégies d'apprentissage inductives, des études multidisciplinaires, des méthodes globales et des activités de synthèse. Ils accordent plus d'intérêt au processus qu'au produit : ils ont tendance à abandonner un projet sans aller jusqu'au bout dès qu'ils ont appris ce qu'ils voulaient.

Leur pensée divergente est souvent fantaisiste et imprévisible, elle se disperse et s'éparpille facilement sauf si le sujet les intéresse. Ces enfants adorent la nouveauté et les défis. Ils résolvent les problèmes avec le plus grand naturel et trouvent par eux-mêmes des

modélisations. Ils sont aussi capables de pensées originales et créatives (Silverman, 1997). Mais bien qu'ils puissent voir un tas de possibilités, leur expérience limitée peut empêcher leur jugement à en anticiper les tenants et aboutissants (Webb et al., 1994).

#### **4.4.7. Le rapport à l'institution scolaire**

##### **Une adaptation difficile**

A l'école, selon Gina Ginsberg (cité par A. Coriat), les enfants à haut potentiel apprennent plus tôt, plus vite et souvent d'une façon qualitativement différente que la majorité des autres enfants.

Mais comme le précise Coriat, il est aussi des enfants aux capacités remarquables qui ne s'adaptent guère au rythme et aux méthodes des études scolaires, qui n'obtiennent que des résultats moyens ou faibles et qui, bien des fois, perturbent le cours de la classe par des comportements que l'enseignant le plus souvent ne comprend pas. Bref, des enfants au potentiel très élevé se voient relégués aux derniers rangs du mérite à cause de leur indiscipline et de leurs conduites provocantes.

A ce propos, Vernon (1977) a enregistré dans une ville du Canada des appréciations d'enseignants à l'école primaire et secondaire. Ces enfants ne sont pas nécessairement ceux qui obtiennent les meilleures notes, ni ceux qui sont les plus attentifs, les plus dociles ou les plus coopératifs en classe. Ils sont parfois tellement en avance qu'il est difficile de les occuper ou de les intéresser. Ils ont généralement un vocabulaire très riche et font preuve de connaissances remarquables en un ou plusieurs domaines. Ils sont curieux et posent des questions ou apportent des contributions peu ordinaires au déroulement d'un cours. Ils montrent une capacité de concentration et de travail étonnante mais uniquement pour les sujets qui les intéressent.

Les enfants à haut potentiel intellectuel sont des élèves pour lesquels les structures d'enseignement traditionnel ne sont pas toujours en mesure, actuellement, de proposer un milieu suffisamment stimulant. A l'école, ces enfants sont contraints de travailler en deçà de leurs capacités.

Face à cette réalité, les élèves à haut potentiel intellectuel peuvent réagir de façons différentes. Certains d'entre eux décident d'utiliser leur potentiel, et chercher à enrichir leurs connaissances. Il est alors possible qu'ils perturbent l'enseignant par leurs questions, et dérangent par leur différence. Ces élèves pourraient alors se faire rabrouer par leur maître pour leur incapacité à rejoindre la conformité de la classe. Si certains de ces enfants parviennent à faire face aux qualificatifs de perturbateurs notoires ou de rêveurs invétérés, il n'en ira pas toujours de même pour l'ensemble d'entre eux.

##### **L'effet Pygmalion négatif ou les facteurs de détérioration de l'intelligence**

Ainsi, afin de ne plus être montrés du doigt, de ne plus faire l'objet de rejets, certains tenteront de se conformer à l'image de l'élève moyen. Pour se fondre dans la masse, ils

revêtiront une apparence “ normale ”, en limitant leur curiosité jusqu’à empêcher le développement de leur réel potentiel. Goï ame-d’Eaubonne (1997) et Terrassier parlent alors d’“ effet Pygmalion négatif ” en se référant aux réflexions de Rosenthal et Jacobson (1965).

Terrassier (1979) fait en effet les constats suivants :

- L’enseignant qui ne sait rien de la précocité d’un élève n’attendra de lui qu’une efficience normale, moyenne, et ne le poussera à travailler que bien en-dessous de ses capacités. Des recherches américaines ont montré que 10 à 20 % seulement des surdoués sont reconnus comme tels par les enseignants de la maternelle et du cycle primaire. Ce chiffre s’élève dans le meilleur des cas à 50 % dans le cycle secondaire.
- La famille peut également être un facteur de détérioration de l’intelligence par le processus de l’“ effet Pygmalion négatif ”. En effet, si l’appréciation des capacités de l’enfant par les parents est en dessous de ce qu’elles sont en réalité, l’enfant aura tendance à les exprimer seulement dans les limites attendues. Ce danger reste plus élevé dans les familles socioculturellement défavorisées et dans les familles peu concernées par l’évolution de leurs enfants.
- Le groupe de pairs auquel appartient l’enfant joue également d’un poids non négligeable dans ce phénomène. Cet enfant ne doit pas déborder de façon excessive les normes du groupe auquel il appartient sous peine d’en être rejeté. “ Plus l’environnement dont est issu l’enfant est défavorisé, dit l’auteur, plus le niveau d’expectation des enseignants, parents et amis sera bas ”.

Il semble que cette attente limitée de l’entourage influe négativement sur la représentation de soi qui apparaît alors moins favorable qu’elle ne devrait l’être. Dony Myriam (cité par A. Coriat) a fait une étude à ce propos et rapporte dans ses conclusions que les surdoués qui ne réussissent pas à l’école ont une moins bonne représentation de soi que ceux qui réussissent. La représentation de soi devient donc à son tour un facteur de détérioration ou d’élévation de l’intelligence.

En considérant cet effet négatif, Terrassier ajoute que “ l’enfant élabore sa représentation de soi en s’accordant à l’image reflétée par un environnement incapable de reconnaître ses capacités... il en résultera des inhibitions intellectuelles liées au sentiment que toute expression de l’intelligence est une source de culpabilité ”. Afin de corriger les conséquences négatives de ces situations, certains pays qui s’attachent à assister l’enfant à haut potentiel se donnent pour but :

- d’offrir à l’enfant un environnement tolérant qui lui permette d’exprimer ses différences et d’en prendre conscience ;

- de lui offrir aussi un environnement qui aurait une proportion d'enfants à haut potentiel telle que la précocité devienne chose normale, ceci par un regroupement dans des cours d'enrichissement pour surdoués.

D'autres enfants à haut potentiel, face aux moqueries et rabrouement de leur enseignant et/ou du fait de leur ennui en classe, perdront le sens de l'effort, n'auront plus envie de travailler. Ils renonceront à leurs aptitudes, s'éteindront et entreront ainsi dans une boucle infernale pouvant les mener à l'échec scolaire. Ils risquent alors d'être qualifiés de passifs, voire même d'inintelligents.

### **Une opposition au système scolaire**

Aux USA, le rapport Marland (1972) note qu'étonnamment, beaucoup d'enfants talentueux réussissent bien en dessous de leurs possibilités. Un autre rapport officiel (Lemov, 1979) a estimé que 15 à 30% des jeunes en décrochage du secondaire ont un haut potentiel. D'autres études ont montré que la plupart des jeunes identifiés comme intellectuellement doués échouaient de manière significative (Webb et al, 94).

Leur rapport à l'autorité et aux systèmes rigides, ainsi que leur questionnement perpétuel sur le bien fondé des choses ou sur des contenus peu ordinaires, leur impatience et leur rapidité de réflexion ébranlent le système scolaire en place. L'environnement rigide de la classe qui propose à tous les mêmes démarches séquentiées, les mêmes méthodes, les mêmes apprentissages et les mêmes rythmes (Rimm, 1997) accorde rarement une place à leur mode de pensée divergente, globale, centrée sur la complexité.

Certains adoptent donc des stratégies d'évitement et se conforment au système en vivant en-deça de leurs possibilités et en cherchant ailleurs, dans leurs hobbies et les activités extra-scolaires, des moyens de s'épanouir à leur juste mesure. D'autres se positionnent par rapport au système existant, ils mettent leurs enseignants dans l'embarras, essaient de résoudre les problèmes de façon non admise, sont souvent en dehors de ce qui est demandé, ils rêvassent et utilisent leur créativité pour éviter de faire ce qui doit être fait, détournent les règles à leur avantage et se marginalisent (Baum, 1990; Ziv, 1976).

Les réactions d'ouverture ou de rejet du système engendrent soit une adaptation relative avec des moments d'ennui, soit l'exclusion, avec en définitive le décrochage. Dans ces cas, le mal-être est bien réel, le symptôme étant le rapport conflictuel à l'école. D'ailleurs, le motif d'examen psychiatrique est le plus souvent scolaire (Annel, 1960 ; Roux-Dufort, 1982) avec une insuffisance des résultats scolaires pour 40 % (Morat, 1964).

Quel que soit le mode de réaction ou de défense de l'enfant face à un enseignant peu adéquat ou à des pairs qui l'excluent, l'enfant à haut potentiel intellectuel risque d'éprouver un sentiment de rejet.

De plus, il est important de signaler que l'identification du haut potentiel des enfants qui renoncent d'une manière ou d'une autre à leurs aptitudes s'avère extrêmement difficile, tant

pour l'enseignant non formé que pour les parents qui peuvent alors voir en leur enfant un élève moyen ou médiocre, ayant un potentiel tout à fait ordinaire.

### **L'école...entre norme et individu**

Beaucoup d'auteurs s'accordent à dire que les institutions d'enseignement, dans leur conception actuelle, ne réussissent guère à fournir à chaque enfant une éducation en fonction de ses besoins. Quelques critiques sont présentées ici.

Lucien Sève (cité par A. Coriat), qui récuse les "dons" et lutte pour un meilleur enseignement en faveur des élèves scolairement handicapés, écrit que "l'égalitarisme ... fait le jeu des inégalités de classes ... soutenir que tous les enfants sont identiques au départ, c'est nier l'évidence ... et l'égalitarisme se mue inévitablement en son contraire. Il ne peut que consolider les inégalités quantitatives et qualitatives entre les aptitudes intellectuelles des individus, au lieu de les compenser". Si l'on veut réaliser l'école de demain, il faut une pédagogie active et "promouvoir un enseignement fondé sur l'enfant et ses besoins, sur une exploitation maximum de ses ressources personnelles".

Tannenbaum considère quant à lui que l'école s'appuie trop lourdement sur l'égalité, perdant de vue les réelles différences humaines. C'est à cause des tendances mécanicistes du système scolaire que sont apparues diverses stratégies éducatives plus favorables à l'éducation des enfants précoces; c'est en fait la conséquence naturelle de la reconnaissance des différences individuelles.

Selon les données de l'ANPES (Association Nationale Pour les Enfants Surdoués) le système d'enseignement actuel en France n'intègre aisément que 45 % de l'ensemble des élèves et n'est par conséquent approprié ni aux 40 à 50 % de faibles, ni aux 3 à 5 % de surdoués. Ces derniers fonctionnent bien en deçà de leurs aptitudes et leur potentiel, et l'ennui qu'engendre une ambiance aussi peu stimulante que celle qui est proposée à l'école les rend distraits.

Terrassier propose que "plutôt que d'adapter l'enfant à la rigidité du système, ne pourrait-on évoluer vers une prise en charge scolaire qui respecte davantage l'individu et son originalité?"

Le risque de voir ces enfants s'ennuyer et se décourager existe. Hollingworth (1935) écrit que certains enfants à haut potentiel perdraient pratiquement la moitié de leur temps passé en classe à ne rien apprendre. Les enfants dans ce cas risquent de s'habituer à travailler en-dessous de leurs possibilités en passant leurs heures de classe à rêvasser.

Terman avait déjà souligné que dans une classe normale, les variations d'âge mental étaient parfois si énormes qu'il devenait tout à fait absurde d'enseigner les mêmes matières au même niveau pour tous. La différenciation des programmes est dès lors une piste envisageable.

Les programmes et les méthodes classiques d'enseignement paraissent donc inadaptés tant pour les enfants à haut potentiel que pour tous ceux non conformes à ce qui est attendu par

le système scolaire. Il s'agit de les ajuster aux capacités et aux intérêts spécifiques de tous les enfants. Breiter (cité par A. Coriat) pense que si les moyens d'enseigner aux handicapés restent à inventer, pour les surdoués on pourrait considérer le programme avec quelques années d'avance.

Pour les créatifs qui passent souvent pour des "cancre" en raison de leurs manières originales d'aborder et de résoudre les problèmes, le système scolaire avec ses méthodes est également mal adapté. Selon Torrance (1979), l'échec des surdoués créatifs démontre bien le décalage entre, d'une part, leur façon d'étudier, et de l'autre, les méthodes d'enseignement et de gratification de l'école. D'où l'importance, généralement admise, de les identifier très tôt pour leur fournir un enseignement plus approprié.

## **5. Des atouts, des faiblesses... des difficultés**

### **Un décalage difficile à détecter et à traiter**

Le décalage entre une maturité intellectuelle trop précoce et les autres secteurs peuvent engendrer certains problèmes. Cette dyssynchronie développementale (Marcelli, 1997; Terrassier, 1981) complique leur prise en charge. Elle est d'une part difficile à évaluer avec précision, car des facilités peuvent occulter des faiblesses et inversement. D'autre part, les représentations idylliques ou stéréotypées de l'enfant précoce ainsi que les attentes à leur égard occultent des difficultés bien réelles.

Pourtant, certaines faiblesses sont fréquemment observées (Maker et Udall), notamment une mauvaise écriture manuelle, une mauvaise orthographe, un manque de capacité à s'organiser, des difficultés à employer des stratégies systématiques pour résoudre des problèmes.

En général, les processus de pensée et de raisonnement de ces enfants sont bons, mais les procédés techniques demandés par l'écriture, la lecture, le comptage mathématique et les tâches académiques systématiques leur posent de gros problèmes. De même, vu leur grande sensibilité, un léger déficit instrumental peut être facteur de désadaptation, régression, découragement et indifférence scolaire. Ils perdent tout goût à l'effort, deviennent instables et prennent une position de retrait par rapport à leurs camarades (Ajuriaguerra, 1974).

### **Une perte de motivation dans l'expression des talents**

La motivation est à considérer comme une dimension psychologique interactive. L'humain est motivé à faire quelque chose dans la mesure où il attend un gain quelconque de son action, tant au niveau interne (satisfaction d'avoir relevé un défi) qu'externe (admiration, reconnaissance).

La volonté d'influencer son environnement requise ici n'est possible que si l'on se sent capable d'atteindre un but. Pour que l'enfant prenne conscience de son potentiel de réussite, il

doit être placé dans des situations où ses capacités sont pleinement mises à l'œuvre de façon à comprendre jusqu'où il peut réussir.

Dans le cas d'enfants à haut potentiel, si les défis auxquels il a accès ne sont pas stimulants car trop faciles, il ne déploiera pas d'efforts et perdra son intérêt. L'environnement scolaire ou familial a un grand rôle à jouer pour éviter la démotivation et le désintérêt de ces enfants.

Néanmoins, il ne faut pas non plus tomber dans l'extrême inverse. Une pression et une stimulation constantes peuvent aussi se retourner contre la motivation de l'enfant, car trop le pousser, trop lui demander et le contraindre peut saturer son intérêt (Cloutier et Renard, 1990).

Les enseignants sont facilement frustrés par ce type d'élèves dont la motivation n'est pas stimulée par les mêmes activités que les autres et qui affichent une divergence de conduite par rapport au groupe.

### **Une clairvoyance dérangeante**

Parce que ces élèves sont sensibles et intelligents, ils sont davantage conscients de leurs difficultés d'apprentissage. De plus, ils ont tendance à étendre leur sentiment d'échec académique à tout, avec une impression globale d'inadéquation. Anxieux, ils sont facilement frustrés et enclins à des somatisations : ils se plaignent de maux de tête ou de ventre (Baum, 1990). Trop d'insistance de la part de leurs parents sur leurs réussites peut les mener à un trop grand perfectionnisme (Webb et al., 1994).

### **Un projet difficile à établir**

Vu la multidimensionnalité de leurs habiletés et de leurs intérêts, les jeunes à haut potentiel n'arrivent pas à choisir une seule orientation. L'organisation, la longueur et l'exigence de toute formation ne leur permettent pas de se former dans plusieurs domaines (Deslile, 1997).

### **Lorsque l'échec scolaire survient**

Pour un certain nombre de ces enfants, l'entrée dans l'adolescence voit s'estomper la si grande facilité qu'ils ont affichée à l'école primaire. C'est alors le manque de confiance en soi qui commence à s'exprimer face à l'échec potentiel ou réel. L'image de soi s'en trouve désormais très affaiblie.

Sur le plan narcissique, l'individu devient de plus en plus vulnérable, cultivant une image de soi très dévalorisée. Cet aspect négatif peut être très fortement renforcé par les critiques et les remarques du milieu scolaire. L'adolescent risque alors de se vivre tellement mal qu'il continuera à échouer, pensant même qu'il n'est pas intelligent puisqu'il entend dire qu' " un enfant intelligent s'en sort toujours " ( Adda, 1999).

## **Une clé pour les aider**

Leur extrême sensibilité et leur intensité relationnelle expliquent leur vulnérabilité dans l'enfance et à l'adolescence. En se voyant différents de la normale, ils doutent d'eux-mêmes et se demandent ce qui ne va pas en eux.

Au lieu de se comparer à d'autres, il est intéressant d'encourager chez eux l'auto-évaluation, d'envisager leur potentiel de développement, leurs possibilités et "l'idéal du moi" plutôt que leurs résultats (Piechowsky, 1997).

Il faut aussi qu'ils apprennent à reconnaître leurs émotions et leurs sentiments, à les nommer et à les utiliser comme outils pour mûrir (Webb et al, 1994).

## 6. Pour conclure

Chaque enfant est à considérer dans sa globalité, avec ses forces et ses faiblesses. Au regard des caractéristiques de la douance examinées ci-dessus, nous pourrions penser que la situation d'un enfant à haut potentiel est idyllique. Pourtant ces enfants rencontrent énormément de difficultés sur un plan à la fois psychologique et social. Dans la grande majorité des cas, la précocité ne concerne qu'un aspect du développement, et ceci pose un problème d'harmonisation de leurs aptitudes. De plus, notre système éducatif est construit sur un mode d'apprentissage relativement ouvert mais pas encore suffisamment pour que l'enfant puisse fonctionner selon ses modalités propres. Enfin, leur hypersensibilité et souvent leur grande clairvoyance par rapport au monde, ne facilitent pas leur participation à un système social bâti sur des normes. qu'ils vivent comme des contraintes incompréhensibles.

Par conséquent, chacun de ces éléments, pris indépendamment ou dans leurs associations, peut entraîner une souffrance qui constitue l'enjeu de la problématique de tels enfants.

Considérer une liste de caractéristiques comme modèle de la douance reviendrait dès lors à nier l'aspect dynamique du phénomène qui nous préoccupe. Ces caractéristiques vont s'exprimer différemment selon l'individu et le contexte dans lequel il évolue. Le terme « potentiel » est donc bien approprié pour caractériser la douance comme puissance en devenir. Une liste de caractéristiques ne la définit pas et un usage aveugle de ce type d'instrument n'approche pas la réalité propre à l'enfant à haut potentiel. Seule une analyse complète et détaillée, guidée par une méthodologie rigoureuse permet cette approche. Cette identification doit se pratiquer dans un cadre professionnel. La partie suivante y est consacrée.

## Chapitre 2 : démarches d'identification

---

### 1. Pourquoi identifier les jeunes à haut potentiel ?

De prime abord, on pourrait croire que les tentatives d'identification des enfants à haut potentiel répondent à des projets élitistes peu conformes au caractère démocratique qui tend à s'implanter au sein de notre société. Et puis, ces enfants ne sont-ils pas suffisamment avantagés pour que l'on réfléchisse encore à leur soutien, alors que les ressources éducatives ne permettent pas de combler les besoins des plus démunis ?

En considérant la situation des enfants à haut potentiel, la démarche dans laquelle nous nous inscrivons est de reconnaître chacun comme une personne à la fois unique et différente des autres, possédant des ressources à exploiter et en proie à certaines difficultés. Cette centration sur chaque individu semble capitale en éducation. D'autant plus que la réflexion menée pour apporter des réponses spécifiques aux besoins éducatifs de ces jeunes enrichira les dispositifs de différenciation et d'individualisation, utiles à exploiter aux différents niveaux d'enseignement.

Les enfants à haut potentiel n'ont pas toujours la possibilité de développer pleinement leurs atouts faute de stimulation et de champs ouverts pour se réaliser. Dès lors, les risques encourus pour ces jeunes sont le renfermement sur soi, les sentiments d'inadaptation sociale et scolaire, le rejet des institutions ou la négation de leurs propres compétences pour se conformer aux normes en vigueur à l'école, le décrochage scolaire, le développement d'une image de soi négative... En un mot, une souffrance identitaire entraînée par une non reconnaissance de soi au sein d'une société ou d'un groupe.

Ce mal-être est commun à de nombreux jeunes. Pour certains, il trouve sa source dans un trop plein de compétences non reconnues et/ou inexploitées, que ce soit voulu ou non. C'est pour leur venir en aide qu'il est important d'identifier la source de ce mal-être, et pouvoir ainsi répondre à leurs besoins particuliers.

Indépendamment des souffrances et autres difficultés, le but de toute identification est aussi le développement des qualités latentes ou manifestes de tous les enfants (Richert, 1997 ; Gardner, 1997) car tant que les individus "prometteurs" sont repérés de manière efficace, les connaissances globales du groupe avancent dans tous les domaines. Mais il est évident que de nombreux talents, sinon des intelligences, passent aujourd'hui inaperçus.

## 2. Les principales méthodes d'identification

Comme nous l'avons déjà développé dans le chapitre 1, la douance ne correspond pas à un trait unique, semblable chez tous les enfants à haut potentiel, mais à une organisation particulière de certains traits qui se révèlent à différents moments de la vie, parfois sous l'impulsion de contextes propices.

L'idée que l'on se fait de la douance est relative et influence les méthodes d'identification privilégiées à certaines périodes. Dès le début du siècle, la place accordée à l'intelligence au sein de la notion de douance était très grande. Des tests d'intelligence ont alors été conçus (tel que le Stanford-Binet) et considérés comme fiables. Aujourd'hui nous en savons plus sur les tests, ce qu'ils mesurent réellement, ce que l'on peut en dire ou pas. Dès lors, il s'avère indispensable d'être conscient des enjeux et des conceptions qui ont conduit à la construction de dispositifs d'identification, et de prendre suffisamment de recul pour garantir une compréhension approfondie de la problématique.

Aujourd'hui, les tests les plus largement utilisés sont les échelles de Wechsler ainsi que les matrices de Raven.

Les tests de **Wechsler** sont des tests dont la passation se fait individuellement. Dans leur formes la plus récente, les échelles de Wechsler consistent en 11 sous-tests, chacun comprenant un certain nombre d'items différents. Six de ces sous-tests sont dits verbaux et 5 autres sont dits de performances.

Verbal	Performance
Information	Complètement d'images
Vocabulaire	Arrangement d'images
Compréhension	Cube
Arithmétique	Assemblage d'objets
Similitudes	Symboles
Mémoire de chiffres	

La nature de cette distinction entre QI verbal et QI de performance peut ne pas être immédiatement évidente : un test de vocabulaire peut être décrit comme verbal, mais pourquoi un test d'arithmétique l'est-il aussi ? Cette distinction repose en fait sur l'analyse factorielle qui montre que certains tests sont corrélés entre eux, de telle manière qu'il est possible de les regrouper en deux catégories distinctes. Wechsler a voulu s'assurer que son test ne puisse pas favoriser une certaine catégorie de personnes. C'est dans cette optique qu'il a créé une grande diversité de sous-tests. Plus généralement, Wechsler pense que l'intelligence d'un individu peut se manifester de différentes manières et qu'il faut pour cela un nombre de tests suffisamment différents pour pouvoir en toucher toutes les caractéristiques.

Enfin, il faut noter qu'un score de QI sur une échelle de Wechsler est une illustration de la position relative d'un individu dans un groupe. Ce score n'est jamais un score absolu mais un score relatif. Nous sommes donc en présence d'une échelle ordinale où le zéro absolu n'existe pas et dans ce sens, quelqu'un avec un QI de 150 n'est pas deux fois plus intelligent qu'un individu avec un QI de 75. Ainsi, dire que quelqu'un présente un QI de 130 est simplement affirmer que cet individu se situe dans les 2,5 % supérieurs de l'échantillon représentatif des individus de son âge. Selon cette notion, un grand nombre de chercheurs s'accordent pour affirmer qu'un individu ayant un QI égal ou supérieur à 130 est un individu intellectuellement précoce.

**Raven** s'intéressa aux travaux de Spearman et à cette notion que l'intelligence implique la capacité de gérer des termes abstraits. Ses recherches aboutirent à la construction d'un ensemble de matrices 3x3 remplies de figures. La troisième case de la troisième ligne étant vide, la tâche du sujet est de sélectionner dans un ensemble la figure qui correspond à la suite de la troisième ligne en tirant une inférence à partir des deux premières.

A	B	C
D	E	F
G	H	?

Choix :

I	J	K
---	---	---

Le contraste entre le Wechsler et les Matrices de Raven est évidemment énorme. Les Matrices de Raven sont des tests papier-crayon à choix multiples et elles peuvent être administrées sur un grand nombre d'individus en même temps. L'avantage de ces épreuves est qu'elles peuvent être utilisées avec des sujets sourds ou des sujets dont la langue maternelle est différente de celle de l'expérimentateur. De plus, la corrélation entre les résultats aux tests des Matrices de Raven et aux tests de Wechsler est assez faible (.40 à .70).

### **3. Le recours aux tests standardisés**

L'industrie des tests est devenue une des instances de décision les plus puissantes dans notre société. Elle détermine l'orientation d'une majorité d'individus, que ce soit pour entrer dans le préscolaire, dans l'enseignement spécial, à l'université, ou encore dans la police et bien sûr dans les programmes spéciaux pour surdoués.

#### **3.1. Une utilisation contextualisée**

La validité même des tests psychométriques est encore débattue à l'heure actuelle. Et même si nous ne voulons pas entrer dans les détails des discussions de spécialistes, notons que certains auteurs émettent certaines critiques. Legrand, Nizet et Van Haecht (1982) par exemple relèvent que les tests d'intelligence ne seraient pas des instruments de mesure précis et que l'objet qu'ils appréhendent serait rarement défini avec rigueur. Selon eux, les tests seraient construits sur des bases très intuitives sans prendre appui sur un corps de connaissances scientifiques, en oubliant que le concept d'intelligence serait encore flou aujourd'hui et se référerait à un contexte particulier.

Pourtant, il semble que les scores à ces tests sont obtenus dans des contextes de passation très structurés et homogènes (Assouline, 1997). L'intérêt d'une évaluation psychométrique étant de prendre une décision en ayant un maximum d'informations fiables, un test bien construit a l'avantage non négligeable de mesurer des différences entre individus. Assouline (1997) précise qu'un enfant surdoué existe en dehors du test (le test ne crée pas le surdoué) et qu'il est donc intéressant pour un professionnel d'utiliser les informations récoltées. Ainsi, à la différence de Legrand, Nizet et Van Haecht (1982), Assouline (1997) affirme que les tests psychométriques garantissent une précision dans l'évaluation des compétences d'un individu.

Néanmoins, selon Richert (1997), l'usage abusif des tests et de leurs résultats pourrait créer une hiérarchie élitiste entre les doués, les hautement doués, les exceptionnellement doués, sur la seule base d'une capacité intellectuelle générale mesurée par les tests d'intelligence. De fausses distinctions créeraient des hiérarchies implicites, et surtout excluraient beaucoup d'enfants avec un excellent potentiel. C'est pour cette raison que tout test psychométrique doit être utilisé par une personne formée en ce sens. L'interprétation d'un test tel que le Wechsler ne souffre pas l'amateurisme. Grégoire (2000) souligne que l'interprétation du QI ne peut se faire

que par un professionnel du domaine qui pourra inclure toutes les données recueillies par les tests, entre autres, dans un profil global.

### **3.2. Dépendance entre QI et réussite scolaire**

Les contenus et les modalités de construction et d'utilisation des évaluations scolaires et des tests d'intelligence sont assez proches. A l'école en effet, on pratique régulièrement une évaluation de type papier-crayon, avec des points, tout comme les tests standardisés de style QI (Richert, Alvino, Mac Donnel, 1982; Gardner, 1996). Ce type de démarche correspond à une conception de l'école que Gardner appelle "uniforme", qui propose un même enseignement pour tous, valorise essentiellement les aspects logico-mathématiques et langagiers, ainsi qu'un certain modèle d'apprentissage, alors que bien d'autres aspects de l'intelligence devraient être pris en compte.

### **3.3. La relativité culturelle et temporelle de certains tests**

Les modalités de passation (papier-crayon), les limites de temps, le vocabulaire utilisé, les formulations des questions sont culturellement inscrits. L'étalonnage des résultats est normé et donc arbitraire vu les difficultés de définition d'une norme non contextualisée. Le groupe de référence appartient à un temps déterminé. Les champs de compétences évoluent rapidement selon les besoins socio-économiques. Or, les références des tests n'évoluent pas au même rythme que la société et risquent de devenir rapidement obsolètes.

Tout cela exclut d'office toutes les sous-populations qui auraient besoin de programmes spéciaux, ceux qui ne réussissent pas comme il faudrait, ceux qui présentent des difficultés d'apprentissage, des handicapés, les étudiants culturellement différents, et qui pourtant ont un réel potentiel de douance (Richert, 1997). De récentes recherches (Frasier, 1997 ; Gibson, 1994) ont d'ailleurs montré qu'on passait à côté de beaucoup d'enfants à haut potentiel issus de populations défavorisées économiquement ou de cultures différentes, d'où l'importance d'envisager des démarches d'identification adaptées à ce type de population.

### **3.4. Des conditions de passation critiquables**

Selon Ramos et Gardner (1997), la plupart des tests ne révéleraient qu'une partie des capacités de l'individu. De plus, comme dans toute évaluation psychologique, les tests psychométriques peuvent subir certains biais méthodologiques. Néanmoins, ces tests se veulent être les plus objectifs possible en uniformisant les conditions de passation. Dans la mesure où tous les individus passent un même test dans des conditions similaires, les résultats à ce test peuvent être analysés en termes de relation. Comme nous l'avons déjà noté, un résultat à un test psychométrique illustre une position relative d'un individu dans une population donnée.

### **3.5. Nécessité d'aller au-delà des tests**

Il apparaît que les tests, s'ils amènent certaines informations précieuses pour le repérage des enfants à haut potentiel, ont leurs limites et ne peuvent dès lors constituer la seule et unique référence en matière d'identification. Il s'agit dès lors d'envisager leur utilisation avec beaucoup de prudence, en inscrivant les informations qu'ils fournissent dans le contexte particulier qui a permis de les obtenir. De même, il s'agit de les considérer comme une source d'informations parmi d'autres, en tablant sur la diversité des modes de recueil d'informations. En effet, aucun dispositif n'est parfait, leur complémentarité permettra de dépasser les limites des uns par les forces des autres et d'ainsi obtenir une description proche de la réalité. Aussi, pour identifier un enfant surdoué au-delà de ses difficultés scolaires, il faut considérer une large variété d'informations, ainsi qu'une évaluation approfondie de ses forces et de ses faiblesses (Maker & Udall). Considérer chaque individu dans sa globalité est donc une clé.

La tendance actuelle est de prendre plusieurs facteurs en considération. De nombreux auteurs (Renzulli, 1977, in Cloutier et Renard, 1990 ; Frasier, 1997 ; Gibson, 1994 ; Freeman, 1991) considèrent comme particulièrement important de :

- connaître la personne par le biais d'un processus d'identification individualisé, de techniques adaptées localement, incluant la participation d'intervenants professionnels couramment en contact avec les enfants concernés, d'une évaluation par des personnes hautement qualifiées et tenant compte du contexte socioculturel des enfants ;
- offrir un choix de tâches comprenant des épreuves imposées et des épreuves choisies.

Les lignes qui suivent présentent d'autres dispositifs d'identification qui se développent et qui prennent en considération la créativité et la multiplicité de l'intelligence .

## **4. Apports de méthodes ouvertes et variées**

### **4.1. Douance et créativité : une voie à explorer**

La douance est très souvent associée à la créativité. Celle-ci est d'ailleurs reprise comme indicateur de haut potentiel par beaucoup d'auteurs (Cloutier et Renaud, Frasier, Gibson, Kreger Silverman, Tolan, Winner,...). Il est en fait facile de reconnaître des jeunes qui sont créatifs: ils sont vifs, actifs, pleins d'énergie et de curiosité. Leur imagination est rapide et ils sont très éveillés. Ils ont un sens de l'humour très développé ; ils investissent leur créativité dans l'écriture, l'art, le théâtre, la musique, des activités sociales, l'esprit d'entreprise,... Ils sont aussi plus indépendants et non-conformistes, mais de ce fait peut-être plus enclins aux difficultés scolaires. Dans le contexte d'une classe ordinaire, leurs comportements non conventionnels ne trouvent pas toujours un accueil positif, ce qui peut les démotiver. Ainsi, à côté d'enfants de toute évidence créatifs, il y a tous ceux qui cachent un énorme potentiel et qui ne sont ni repérés, ni reconnus, ni stimulés: comment les identifier? En effet, comme la

douance, la créativité est une réalité complexe qui peut difficilement se laisser enfermer dans une définition ou dans des testings standardisés.

De ce fait, dans une optique d'identification des enfants à haut potentiel, certains ont tenté d'élaborer des tests de créativité. Cependant, ces derniers sont d'utilisation peu courante et ont du mal à s'inscrire dans les pratiques. Peut-être parce que, comme le dit Sternberg, le génie est créateur et que cela a généralement peu à voir avec la réussite sociale (et scolaire) : ni l'école ni la société ne favorisent l'expression de ces talents souvent hors normes. Or, beaucoup d'enfants sont créateurs, mais les nécessités de socialisation paraissent aller à l'encontre de ces capacités (Roux-Dufort, 1985), même si le monde a un besoin urgent d'inventivité et d'innovation.

La créativité est donc un élément essentiel à prendre en compte dans les procédures d'identification, car selon Torrance, la majorité des penseurs créatifs et divergents seraient exclus de la catégorie des "doués" par les tests de Q.I.. Mais n'est-il pas paradoxal de vouloir la mesurer par une démarche identique pour tous, étant donné que le concept même de créativité renvoie à du nouveau, du différent, à quelque chose qui n'est pas standard (Cloutier & Renaud, 1990) ?

Les mesures de créativité telles qu'elles existent actuellement tentent de contourner ce problème en évaluant la pensée divergente plutôt que convergente. Il s'agit non pas de rechercher la capacité à fournir la bonne réponse à un problème, mais plutôt d'évaluer la capacité à fournir le plus de réponses acceptables et différentes possible face à un problème. L'originalité de la production est aussi évaluée, sur base de la fréquence statistique à laquelle on obtient telle ou telle réponse dans la population, la réponse acceptable plus rare étant plus originale.

Selon Davis (1992), il existe plusieurs moyens pour mesurer les étudiants avec un potentiel créatif au-dessus de la moyenne. Cependant, si les tests, les inventaires ou les échelles permettent de mesurer cette créativité, ils ne permettent ni de l'identifier, ni d'aller la chercher là où elle pourrait se cacher. Il propose donc de compléter les tests de pensée divergente et les listes d'indicateurs par des procédures subjectives et informelles, plus efficaces selon lui. Elles solliciteraient le vécu des élèves, en leur demandant de fournir des informations d'ordre biographique, que ce soit sur leurs activités créatives présentes ou passées, ou sur les processus de création qu'ils mettent en œuvre. Une observation attentive de leurs dispositions personnelles et de leurs comportements "en situation" apportera aussi beaucoup d'informations.

## 4.2. Douance et intelligence multiple : élargir nos conceptions

Howard Gardner (1996) propose de s'intéresser, d'une manière quasi naturaliste, à la façon dont les peuples développent les compétences nécessaires à leur mode de vie, avec une attention particulière portée à leur capacité à résoudre des problèmes ou à produire des biens.

A partir de sa théorie des intelligences multiples, il a développé avec ses collaborateurs des méthodes alternatives pour évaluer les capacités des enfants et adolescents, et pour les développer par le biais de démarches d'apprentissage différentes. Gardner considère fondamentalement l'intelligence comme un potentiel biopsychologique, c'est-à-dire que chaque membre de l'espèce a la potentialité d'exercer tout l'éventail de facultés intellectuelles propres à l'espèce.

En fait, selon cette approche, il faut rechercher activement ce qui peut être unique dans les attirances et les capacités d'un individu, et cela dans différents domaines de connaissance. Il convient donc d'évaluer directement et avec précision les capacités spatiales, musicales, kinesthésiques, interpersonnelles et intrapersonnelles des jeunes, sans passer par le seul filtre des intelligences verbale et logico-mathématique, ce qui pourrait occulter chez un élève faible dans ces deux sphères des capacités dans d'autres secteurs.

En évaluant de façon spécifique les différentes formes d'intelligence, Gardner est persuadé que chaque élève révélerait des dispositions dans des domaines très divers, et que la notion d'intelligence globale disparaîtrait ou serait très atténuée.

Dans le même ordre d'idée et selon sa conception triarchique de l'intelligence, Sternberg (1997) estime qu'il est capital de comprendre les processus de traitement de l'information sous-jacents aux capacités d'analyse, de créativité/synthétisation et de mise en œuvre.

Une observation minutieuse des personnes placées en situation de résolution de problèmes permettrait de recueillir des informations à propos des composantes de l'intelligence définies ci-dessous (Sternberg), de leur combinaison et de leur utilisation :

- métacomposantes de l'intelligence : reconnaît-il et définit-il le problème ? Choisit-il et organise-t-il les procédures de résolution ? A-t-il une représentation mentale du problème ? Planifie-t-il des solutions alternatives (régulation) ? Évalue-t-il ses solutions ? ;
- composantes de performance : comment met-il en œuvre les stratégies définies choisies, planifiées... ? ;
- modes d'apprentissage : comment distingue-t-il les données pertinentes des non pertinentes selon son but (encodage sélectif) ? Comment agence-t-il les informations pertinentes pour créer une cohérence (combinaison sélective) ? Comment utilise-t-il ses connaissances antérieures dans des situations nouvelles (comparaison sélective) ? (Sternberg & Davidson, 1983) ;

- expériences : le statut des expériences et la manière dont certaines personnes les résolvent permettent de mieux comprendre l'intelligence. Comment réagit-il face à des expériences relativement nouvelles versus relativement familières ?
- contextes d'exécution : comment adapte-t-il son comportement à son environnement ? Trouve-t-il un équilibre entre l'adaptation à l'environnement et son intégrité ? Comment façonne-t-il son environnement pour l'adapter à ses besoins ?...

Bien souvent, de telles stratégies d'identification sont mixtes, constituées à la fois de méthodes classiques et de méthodes alternatives: elles incluent non seulement des tests standardisés, mais aussi une observation pointue des comportements des enfants dans des activités variées et des informations d'ordre biographique (Clasen, 1993 ; Frasier, 1992 ; Freeman, 1994 ; Gibson, 1994).

### **4.3. Des actions à mener en ce sens**

Ces expériences et leurs résultats montrent l'intérêt d'une démarche d'identification ouverte, proposant des outils variés et non connotés culturellement. Gibson (1994) observe en effet que les "qualités" d'un enfant à haut potentiel sont intimement liées à l'histoire, au mode de vie et aux valeurs des peuples. Dès lors, toute conception de la douance, toute procédure d'identification et tout programme adapté est dépendant des représentations culturelles et du système de valeurs en vigueur.

#### **4.3.1. Intégrer des partenaires dans le processus d'identification**

Dans de telles démarches, il est important d'intégrer des partenaires, et d'appuyer l'identification sur différentes sources. Il faut donc inclure les adultes proches de l'enfant, que ce soit la famille, les amis, les habitués de la maison, les différents acteurs de la communauté scolaire, éducateurs, enseignants, psychologues scolaires,... (Schwartz, 1997).

Bien entendu, il apparaît indispensable de former les différents partenaires à reconnaître les diverses manifestations de douance, tout en sachant que poser des jugements réalistes est toujours très difficile (Webb, et al, 1994). Terrassier (1981) en effet a observé que les enseignants n'identifiaient pas la moitié des enfants à haut potentiel présents dans leur classe, et identifiaient par contre des élèves qui ne l'étaient pas.

#### **4.3.2. Quelques exemples de dispositifs**

Différentes expériences, assez semblables dans leurs formes et dans leurs résultats, ont été menées ces dernières années en Angleterre (Freeman), aux USA (Frasier, Maker, Richert) et en Australie (Gibson).

## **Associer école et famille**

En 1974, en Angleterre, dans une approche qualitative, Joan Freeman a cherché à savoir pourquoi et sur quels critères certains enfants étaient vus comme doués par leurs parents. A cette époque, aucun test n'était demandé pour rejoindre l'Association des Enfants Doués en Grande-Bretagne, le simple fait de rejoindre cette Association était de la part des parents une affirmation claire qu'ils croyaient dans le haut potentiel de leur enfant. Les enfants ont été testés sur une grande variété de points: intelligence, personnalité, capacités musicales, créativité générale. Des questionnaires standardisés ont été remplis par les enseignants sur leurs comportements en classe. Des interviews ont été menées de manière très régulière avec les parents et les enfants dans leur lieu de vie.

## **Une approche multiculturelle**

En 1990 aux Etats-Unis, une recherche étalée sur cinq ans a été réalisée par Mary Frasier, directrice du National Research Center on the Gifted and the Talented. Son objectif était d'identifier les caractéristiques d'enfants en marge du système social américain et de cultures très différentes: Afro-américains, Indiens, Latinos et autres émigrés identifiés comme "brillants". Ses observations ont débouché sur une procédure d'identification ouverte aux différentes cultures, sur l'aménagement de programmes adaptés et sur la création de structures d'accueil pour répondre aux besoins spécifiques de ces jeunes issus de milieux économiquement et socialement défavorisés.

Frasier a pu dégager une dizaine de caractéristiques typiques de ces enfants "brillants", qui se manifestaient par certains traits, aptitudes et comportements (TABs): communication, motivation, intérêt, habileté à résoudre des problèmes, imagination et créativité, mémoire, recherche, questionnement, perspicacité, raisonnement, humour. Elle les a ensuite utilisés comme indicateurs pour un repérage plus ouvert des enfants à haut potentiel.

Dans le même ordre d'idées, aux USA, June Maker a proposé elle aussi un système d'identification basé sur l'observation d'activités qu'elle utilise avec les jeunes amérindiens, tenant compte de leur culture et de leurs valeurs, pour ne pas exclure ces jeunes qui ne font pas partie de la culture anglophone dominante, axée essentiellement sur la réussite scolaire et la performance académique.

## **Un souci de transférabilité**

En 1994, en Australie, se basant sur les travaux de Frasier, Kay Gibson, de l'Université de South Queensland, a mené une recherche pour déterminer la transférabilité de ces "qualités" pour l'identification des jeunes aborigènes de milieu urbain.

Ses objectifs étaient les suivants:

- identifier plus efficacement les enfants à haut potentiel des populations minoritaires ;
- améliorer les procédures utilisées jusqu'à présent ;

- renforcer l'efficacité des curriculum proposés suite à cette identification ;
- construire des outils d'évaluation et des stratégies d'apprentissage adaptées à ce type d'élèves ;
- concevoir des procédures de développement professionnel pour modifier et améliorer les pratiques existantes.

Pour atteindre ces objectifs, différentes démarches ont été mises en œuvre. Des interviews ont notamment été menées auprès des parents et d'enseignants aborigènes pour recueillir de l'information sur les représentations de la douance dans ces populations. Les informations recueillies ont été organisées selon les dix indicateurs de Frasier. Parallèlement à cela, dans les écoles, des comités de professionnels de l'éducation, spécialement formés à cet effet, ont observé les enfants dans des activités et des mises en situation variées. Ils ont ensuite confronté leurs observations aux dix attributs de Frasier.

De l'ensemble de leurs observations se sont dégagées d'autres caractéristiques de ces jeunes à haut potentiel. Ils les ont appelées qualités intrapersonnelles, à savoir conscience de soi, de ses ressources, de ses émotions, maturité, et qualités interpersonnelles : sensibilité aux besoins et aux sentiments des autres, responsabilité sociale, leadership, sens de l'organisation. On comprend aisément que de tels indicateurs, en ouvrant considérablement la conception de la douance, appellent des démarches d'identification ouvertes et variées.

## **5. Intérêt d'une approche clinique : le bilan psychologique**

### **5.1. Bien plus qu'une situation de testing...**

L'examen ou le bilan psychologique représente une démarche complexe qui consiste en une analyse la plus complète possible de la situation, dans l'optique d'une compréhension du fonctionnement de l'enfant dans sa globalité. L'examen psychologique ne s'assimile pas à une pratique technique routinière. En effet, bien que l'utilisation de tests fasse partie de la démarche du psychologue, cette utilisation doit se vouloir "à la fois rigoureuse et non mystifiante" et doit s'intégrer "dans une approche clinique plus globale et dynamique" (Perron-Borelli, Perron, 1994, p17).

L'examen d'un enfant en souffrance, quelle qu'en soit l'origine (surdouance ou autre), exige une appréhension la plus complète possible si l'on veut éviter les faux diagnostics et la mise en place de remédiations ou traitements inadéquats, c'est-à-dire inefficaces. Comme le souligne Arielle Adda, le test n'est pas mauvais en lui-même mais ce sont certains usages qui en sont faits qui peuvent devenir pervers (1999).

### **5.2. Le sens de cette démarche pour l'enfant**

Pour pouvoir interpréter valablement tant les résultats que les conduites et les différentes attitudes d'un enfant ou d'un adolescent, il est nécessaire de se demander ce que signifie pour lui cette situation d'examen. Qu'en espère-t-il ? Qu'en redoute-t-il ? Quelle

importance lui accorde-t-il?... Autant de dimensions qu'il est nécessaire de clarifier au préalable avec l'enfant afin de pouvoir établir le cadre de travail.

Se pose à cet endroit la question de la demande. « L'enfant a-t-il lui-même quelque chose à demander au psychologue ? Dans la plupart des cas, il peut sembler que non ; cependant, on peut poser en principe qu'il existe toujours une demande sous-jacente, qu'il faut savoir discerner. Face à cet adulte supposé capable de comprendre, il demande précisément à être compris, accepté, aimé, pour ce qu'il est, au-delà et indépendamment de ce qu'il fait. Mis en cause et en danger de dévalorisation sur le plan de ses actes, il demande tout simplement à *être* ; il traduit par là, sous sa forme originelle, la demande fondamentale de tout être humain . Si l'on ne pose pas en principe qu'il existe toujours, si masquée soit elle, cette demande profonde, on ne peut conduire et interpréter valablement un entretien ; on ne peut même utiliser valablement les tests, qui risquent alors de se réduire à d'illusoires outils de mesure et d'analyse d'une machine humaine jugée défectueuse » (Perron-Borelli, Perron, 1994, p. 222).

### **5.3. Méthodes d'investigation clinique classiques**

#### **5.3.1. L'entretien clinique**

L'entretien représente une activité centrale du travail psychologique. Il est le premier outil utilisé pour apprécier les capacités relationnelles et introspectives de l'enfant. Il a pour but de faciliter la parole à l'autre par une écoute empathique. La communication revêt un caractère complexe tant verbal que non verbal. Le psychologue porte attention aux différentes attitudes, comportements,... de l'enfant à la fois dans leurs spécificités, dans leurs apparitions et leurs variations. Il s'agit en effet, de la part de l'enfant, d'autant de modalités d'aménagement d'une relation à la fois à lui-même, à autrui et à la tâche demandée. “ La relation varie selon les tâches proposées, elle constitue le support des mouvements projectifs du patient : désir de réussir, conduites d'échec, agressivité et séduction sont adressés au clinicien – lequel de son côté, par ses attentes conscientes et inconscientes, son attitude et ses réactions, participe à la situation d'une manière qu'il lui appartient de prendre en compte ” (Perron et coll., 1997, p 97).

#### **5.3.2 L'anamnèse**

Etablie avec les parents lors d'un entretien, elle apportera des renseignements quant à l'histoire de l'enfant (y compris scolaire), quant à son développement, quant à sa place au sein de la famille et quant aux enjeux familiaux sur le plan relationnel. L'établissement de l'anamnèse aidera à rechercher tout ce qui a pu influencer d'une manière ou d'une autre le développement de l'enfant et dont la prise en compte peut éclairer la compréhension de la situation actuelle.

### **5.3.3. L'investigation des fonctions intellectuelles**

#### **Le testing du QI – Weschler**

Comme nous l'avons explicité précédemment, le test le plus utilisé est l'échelle de Weschler. Cette échelle étalonnée à partir de 3 ans jusqu'à l'âge adulte (WIPPSI - WISC-R - WAIS III) comprend un ensemble d'épreuves regroupées sous deux domaines principaux : le verbal et non verbal (ou performance). Outre un score chiffré, ce testing permet de dégager, dans une optique plus qualitative, un profil de fonctionnement intellectuel de l'enfant.

#### **Un test de raisonnement inductif – Raven**

Comme nous l'avons déjà mentionné, le psychologue peut utiliser un test de logique présentant un matériel figuratif : les matrices de Raven. Outre le résultat sont observées alors les réactions de l'enfant face à cette épreuve, ses stratégies, les manifestations de plaisir ou d'anxiété, sa concentration,...

Ce test, composé de petits cahiers, propose au sujet des problèmes pour lesquels il doit choisir une solution parmi plusieurs proposées. Deux séries de problèmes composent ce test. La première série destinée à l'entraînement du sujet compte 12 items assez faciles pour la plupart. Outre la familiarisation avec la tâche, cet exercice permet à l'enfant de mettre au point une stratégie, une méthode générale de travail, à exploiter par la suite. Dans la deuxième série, le sujet est confronté à 36 items basés sur le même principe, mais plus difficiles à résoudre. Il s'agit d'un test d'observation et de raisonnement à la fois. Lors de la première série, le psychologue explique à l'enfant qu'il s'agit d'une série d'apprentissages avant le testing proprement dit et que l'essentiel est surtout de trouver, d'apprendre la méthode efficace qui n'est bien sûr pas définie dans la consigne (Huteau, Lautrey, 1997). Cette épreuve de Raven s'adresse à des sujets ayant une bonne efficacité intellectuelle et est particulièrement indiquée dans le cas d'enfants à haut potentiel. Ils montrent en général, une grande motivation pour ce type de résolution de problème.

Si le testing du QI permet d'une part de situer l'enfant par rapport à son groupe de pairs et donc d'évaluer l'ampleur d'un décalage, et d'autre part, de refléter le fonctionnement intellectuel, il reste nécessaire d'investiguer les modalités d'intégration de ce potentiel dans l'ensemble de la personnalité.

### **5.3.4. L'investigation psychoaffective - Les méthodes projectives**

Outre les outils décrits ci-avant évaluant l'efficacité intellectuelle, il convient d'utiliser également des méthodes touchant la sphère psychoaffective et relationnelle. Il s'agit d'observer la gestion émotionnelle et affective, dans la relation directe au clinicien (cf. entretien) mais aussi à travers des tests qui permettent au sujet de projeter son monde intérieur. Ceci afin de dégager le fonctionnement psychique dans son ensemble et le cas échéant, de

détecter des troubles de la structuration de la personnalité pouvant entraver le développement général de l'enfant. Parmi les perturbations psychiques le plus souvent rencontrées, citons la dépression, des troubles névrotiques, des troubles du comportement et des troubles psychosomatiques. Toutefois, les enfants à haut potentiel peuvent présenter comme d'autres enfants, n'importe quel trouble psychique y compris la psychose.

Parmi les nombreux outils exploitables par le clinicien, nous pouvons citer le dessin libre, le dessin de famille, le dessin du bonhomme, le Rorschach, le TAT (ou CAT), le Squiggle, les jeux...

Ces épreuves projectives constituent une médiation entre le psychologue et l'enfant. Dès lors, celui-ci parle au psychologue à travers l'élaboration qu'il fait du matériel proposé. L'originalité de ce matériel réside dans son caractère à la fois concret et suffisamment flou pour jouer le rôle de support de projection. "Les épreuves projectives testent ainsi la qualité du rapport au réel et en même temps l'intégration d'une réalité psychique dans le système de pensée du sujet" (Anzieu, Chabert, 1992, p 25). La situation confronte ainsi l'enfant à des exigences tant externes qu'internes. Dès lors, ces épreuves vont nous montrer dans quelles mesures et selon quelles modalités l'enfant s'organise pour faire face aux revendications de son monde intérieur et aux pressions de l'environnement (au sens large). "Situation caractéristique à l'image de la vie puisqu'il s'agit de se conformer aux limites imposées par la réalité tout en laissant la place au possible, à l'imaginaire, aux fantasmes et aux affects" (idem, p 26).

Parmi ces méthodes cliniques, le stimulus du test Rorschach engendre tout particulièrement chez le jeune, outre le processus perceptivo-cognitif et des stratégies défensives face à un retentissement émotionnel, un véritable "ludisme créateur" (Rausch de Traubenberg, 1994). C'est toute la subjectivité et la créativité de l'enfant qui vont s'exprimer de manière singulière dans l'alchimie entre réel et imaginaire.

Nous ne développerons pas davantage ces différents tests dont les détails techniques ne feraient qu'alourdir le présent rapport.

#### **5.4. Apport du bilan psychologique – une mise en perspective**

Le bilan psychologique constitue une méthode d'évaluation très riche en mettant en perspective les compétences du sujet, les modalités d'investissement de son efficacité, ses capacités à tolérer ou à assumer échec et/ou réussite, ses modalités relationnelles et introspectives, ou encore ses capacités à jouer, à recourir au fantasme et enfin ses capacités d'élaboration des conflits et de gestion des pulsions (Perron et coll., 1997).

L'examen psychologique complet et approfondi, pratiqué par un spécialiste revêt une importance capitale pour tout enfant ou adolescent en souffrance, en difficulté d'ordre scolaire, affectif et/ou familial. En effet, dans le cas d'enfants à haut potentiel, ce bilan psychologique lève l'incertitude si difficile à vivre pour l'enfant lui-même comme pour sa famille.

La dissipation des doutes à propos de la cause des difficultés de l'enfant vient véritablement "faire sens" et produit souvent, à elle seule, un effet très bénéfique et redynamisant pour tous. Ces situations ne nécessitent pas forcément un suivi psychologique de soutien ou thérapeutique ; néanmoins certains contextes le demandent. En dégagant les points problématiques et les points forts de la dynamique psychique de l'enfant, le bilan permet à chacun, école, famille,... d'aider l'enfant en ajustant mieux attitudes, attentes, exigences et méthodes d'apprentissage.

## **6. Pour conclure**

L'identification des enfants à haut potentiel reste une démarche délicate non seulement dans ses objectifs, mais aussi dans ses conséquences. En effet, étiqueter un enfant de quelque manière que ce soit est une arme à double tranchant. Si d'une part cela permet une reconnaissance de la personne dans sa singularité, d'autre part, les attentes qui s'en suivent et le regard des autres, adultes et pairs, peuvent être très lourds à porter. Les expériences menées à l'étranger en matière d'identification ainsi que l'examen psychologique semblent indiquer que des approches ouvertes et variées, permettant de rencontrer la personne dans sa globalité, de comprendre plutôt que de sélectionner, de développer un sentiment d'appartenance plutôt que de marginalité semblent porteuses.

## Chapitre 3 : dispositions et expériences à l'étranger

---

### 1. A question complexe, réponse complexe

Etant donné les multiples facettes que recouvre le concept de douance, il va sans dire que les réponses à trouver pour répondre à la problématique des jeunes concernés ne sont ni simples ni uniques. Il s'agit tout à la fois de prendre en considération, de manière différenciée, leurs atouts - avidité d'apprendre, intérêt pour les problèmes complexes, curiosité, capacité à mémoriser des informations en abondance, mais aussi leurs difficultés spécifiques - fragilité, dyssynchronie dans les différents aspects de leur développement, inadaptation relationnelle.

Cette prise en considération suppose avant tout une reconnaissance de leurs différences et, de manière conséquente, des projets éducatifs personnalisés et leur accompagnement. Certains de ceux-ci impliquent l'aménagement du cursus qui puisse contribuer au développement harmonieux du jeune à haut potentiel.

Si l'on explore le champ des efforts et expériences en ce sens menés jusqu'ici en dehors de la Belgique francophone, on constate que la mise en œuvre de pratiques adaptées n'est pas aisée et en prise à des options d'ordre idéologique, culturel, politique et économique.

Les pistes sont nombreuses et diversifiées : accélération du cursus scolaire, création de classes ou d'établissements spécialisés dans l'accueil de ces jeunes, enrichissement du curriculum, incitation à la participation à des activités ouvertes de recherche ou de créativité, notamment. Les dispositions sont nombreuses mais, isolément, aucune ne convient nécessairement dans l'ensemble des cas de par la diversité des systèmes éducatifs, des contextes et surtout des individualités. D'emblée la prudence s'impose dans la recherche de solutions institutionnelles. La multiplicité des facteurs à prendre en compte interdit la voie unique, le remède miracle. Un type de solution adoptée dans tel pays ne convient pas nécessairement ni à tous les jeunes, ni à tous les pays

Cependant l'examen des politiques d'éducation actuelles indique - en Europe notamment - (Voir les études commanditées par l'Union européenne à différentes institutions et principalement à Eurydice) quelques grandes tendances :

- la recherche de l'*intégration* de tous les jeunes en âge d'obligation scolaire, cette intégration étant comprise et traduite diversement ;
- la recherche et la promotion d'une pédagogie différenciée dès le plus jeune âge maintes fois soulignée comme essentielle par les avancées de la psychologie du développement.
- au niveau des systèmes éducatifs, la décentralisation dans l'exécution de dispositions cadres nationales, accentuant l'autonomie de gestion des pouvoirs organisateurs, voire des établissements, néanmoins fortement soumise aux contraintes de financement ;
- la volonté d'associer les parents à différents niveaux de décisions ;

- le souci d'améliorer la formation continue des enseignants.

Les deux parties qui suivent (3.2, 3.3.) développent des orientations générales perceptibles dans les débats et les mises en place de mesures ou de dispositifs spécifiques pour les jeunes à haut potentiel.

La partie 3.4 propose une catégorisation des initiatives relevées dans l'information disponible et au travers d'échanges menés par l'équipe de la présente recherche avec des spécialistes ou des responsables étrangers. Cette proposition est ensuite illustrée par des exemples (3.5).

## **2. A qui proposer ces dispositifs ... et dans quel esprit ?**

Avant d'envisager la conception de dispositifs adaptés, il faut être conscient des dérives possibles, et poser le cadre de ces actions en fonction d'objectifs précis et de valeurs clarifiées. En effet, dans un contexte de démocratie et d'égalité des chances, il est important de tenir compte de la réflexion des chercheurs et responsables étrangers qui ont déjà étudié la problématique de la douance. Leurs recherches et leurs expériences ont permis de mettre en évidence des aspects positifs, mais aussi des travers des initiatives et dispositifs tentés. Il convient de les analyser en fonction des contextes politiques, économiques et culturels spécifiques dans lesquels elles s'inscrivent.

Ainsi, Richert (1997) déplore qu'aux USA, le curriculum le plus motivant se rencontre dans les programmes pour enfants à haut potentiel, alors que les autres élèves doivent souvent se contenter durant toute leur scolarité de programmes monotones et dépourvus d'intérêt. De plus, on place souvent les enseignants les meilleurs et les mieux formés dans les programmes spéciaux pour les enfants à haut potentiel, niant les bénéfices de tels enseignants pour les élèves qui ont d'autres capacités.

Pour Webb, Meckstroth et Tolan (1994), là où des programmes pour enfants à haut potentiel existent, il semblerait que trop souvent, les priorités sont mises sur une répétition accélérée de contenus. Ces programmes insistent essentiellement sur les principes et les concepts dans une logique évaluative. Bien peu valorise la curiosité et le plus souvent, ils poussent à la conformité. Ils accordent trop peu de place pour développer la compréhension de soi, la capacité d'être en relation avec l'autre, la sensibilité aux sentiments et une image de soi positive.

Car dans un contexte démocratique d'égalité des chances, il faut avant tout commencer par reconnaître que ces enfants sont différents, pour ensuite les aider à développer leurs facettes sociales, interpersonnelles et intrapersonnelles, pour pouvoir être en relation avec le reste de l'humanité. C'est là qu'ils pourront à la fois faire reconnaître et profiter de leurs richesses, et pour certains, dépasser leurs difficultés de socialisation.

### **3. Au-delà de l'identification, l'action dans les classes...**

Beaucoup d'auteurs qui se sont penchés sur la question de l'échec ou des difficultés scolaires ont mis en évidence les incidences du milieu - scolaire ou social - et des conditions environnementales sur l'apprentissage (Prot, 1997 ; Perrenoud, 1995 ; Casanova, 1999). Il semble d'ailleurs que ce soit sur ces facteurs-là qu'il soit matériellement plus facile d'intervenir, du moins en apparence. Le rôle de l'école devrait être de prendre en compte toutes les formes d'intelligences et les développer pour aider chacun à parvenir à un métier ou à une activité appropriés à son propre éventail de facultés (Gardner, 1996 ; Sternberg, 1997). En ce qui concerne les enfants à haut potentiel, différentes actions dans les classes ont été expérimentées avec des résultats positifs. Nous présentons ici un échantillon non exhaustif de projets expérimentaux et de recherches- actions menées aux USA et en Angleterre, ainsi que l'état actuel de la réflexion de chercheurs spécialistes de la douance.

#### **3.1. Au niveau affectif et social**

##### **3.1.1. Prendre conscience de soi**

Un premier aspect dans le processus d'accompagnement de ces jeunes à haut potentiel est de prendre en compte leurs besoins affectifs énormes. Il faut d'abord qu'ils apprennent à reconnaître leurs émotions et leurs sentiments, à les nommer et à les utiliser comme outils pour mûrir.

##### **3.1.2. Prendre conscience des autres**

Selon Webb, Meckstroth et Tolan (1999), pour aider ces jeunes à se sentir mieux avec eux-mêmes, il faut aussi les aider à bien sentir leur place dans le monde, tout en étant conscients de celle des autres : au-delà de la simple tolérance à l'égard des autres, il est important de les aider à développer de l'empathie pour ceux qui n'ont pas le même potentiel. S'ils peuvent apprendre à apprécier de voir le monde d'une autre façon, à travers d'autres yeux, ils éviteront bon nombre de frustrations. Dans cette optique, des jeux de rôles et des activités demandant une interdépendance semblent particulièrement adaptés à ce type d'enfants.

##### **3.1.3. Trouver sa place au sein d'une communauté hétérogène**

Se sentir bien avec soi-même, sentir que ce que l'on fait est important et qu'on a sa place dans le monde est bien plus important que d'avoir un haut potentiel. Un enjeu important avec ces enfants est de les aider à comprendre que, même s'ils sont différents, ils ont beaucoup en commun avec les autres.

Car il ne faut jamais oublier que ces enfants ont les mêmes sentiments humains de base, les mêmes besoins d'appartenance et de respect de soi que tous les autres enfants, même si certains peuvent ressentir ces besoins et désirer une satisfaction émotionnelle avec plus

d'intensité. Ils sont bel et bien des enfants, et on ne peut attendre d'eux qu'ils trouvent eux-mêmes leur chemin. Ils ont besoin d'être guidés et aidés (Tolan, 1999).

## **3.2. Au niveau de l'apprentissage**

### **3.2.1. S'appuyer sur leurs ressources**

En ce qui concerne les actions concrètes dans les classes, Baum (1990) ouvre plusieurs pistes, essentiellement pour les jeunes en difficultés, mais qui peuvent être suivies pour tous les jeunes. Il suggère tout d'abord d'être attentif à l'éclosion et au développement de toute capacité. Se centrer sur les manques, les aspects problématiques et les difficultés peut provoquer la perte de l'estime de soi, un manque de motivation, la dépression et le stress. Par contre, centrer son attention sur le développement des ressources, sur les intérêts existants et les capacités intellectuelles exceptionnelles de ces jeunes, est porteur. Des activités enrichissantes doivent être conçues pour contourner les difficultés éventuelles et mettre en valeur la pensée globale et la production créative.

### **3.2.2. Proposer un environnement nourrissant**

Une autre proposition est de leur procurer à tous un environnement nourrissant qui valorise les différences individuelles. Or, l'école en général ne reconnaît que certaines capacités, notamment celles qui font appel à une forte production verbale. En fait, selon Gardner, l'école passe beaucoup de temps à transmettre aux élèves les compétences nécessaires pour devenir professeur, alors que la réussite dans la vie dépend de bien d'autres compétences que celles de lecture et d'écriture.

Un environnement vraiment stimulant, qui se préoccupe de développer le potentiel des étudiants, valorise et respecte les différences individuelles. On leur donne la possibilité non seulement de recevoir de l'information mais aussi de communiquer sur ce qu'ils ont appris. On encourage l'interdépendance : les étudiants travaillent en groupes coopératifs pour réaliser leurs objectifs. Les intelligences multiples sont reconnues. On accorde autant de valeur à la réalisation d'un document vidéo qu'à l'écriture d'un texte sur un même sujet. Dans un tel environnement, aucun enfant ne se sent comme un citoyen de seconde classe, et tous peuvent exceller.

### **3.2.3. Varier les méthodes**

Une pédagogie qui reconnaît et valorise les différences encourage les stratégies de compensation en cherchant des sources d'information appropriées pour chacun, même ceux qui ont des difficultés (visites, interviews, photos, films, conférences, expériences, travail sur le terrain, ...) plutôt que de proposer d'unique supports écrits. En effet, certains élèves n'ont pas besoin de moins d'exigence, mais uniquement de moyens alternatifs pour recevoir l'information.

Les nouvelles technologies peuvent stimuler la productivité et une grande variété de canaux sont possibles pour transmettre l'information et communiquer : diapositives, cartes conceptuelles, photo-langage, mimes, panneaux, vidéos, jeux de rôles, dessins, ... Ces moyens d'expression variés devraient être la règle plutôt que l'exception, et proposés à tous.

### **3.2.4. Mettre en œuvre un véritable apprentissage coopératif**

Une autre piste intéressante (Robinson, 1991 ; Johnson & Johnson, 1992 ; Salvin, 1992 ; Wilson, 2000) consiste à mettre en place un véritable apprentissage coopératif. De nombreuses critiques ont été émises à propos de cette approche, lui reprochant notamment de confiner les enfants les plus capables dans un rôle d'enseignant. Robinson insiste dès lors sur la nécessité de réfléchir sur les exigences d'un apprentissage coopératif pour qu'il soit bien compris et surtout bien mené. A ce propos, il est indispensable de mener avec les jeunes une réflexion sur cette forme d'apprentissage, d'en analyser en permanence le fonctionnement et les dysfonctionnements (approche réflexive), et d'en évaluer l'efficacité pour un réajustement constant.

A ces conditions, les bénéfices de ce type de pratique sont :

- L'opportunité d'expliquer des contenus à des pairs, ce qui contribue à une meilleure intégration des contenus ;
- Des démarches d'apprentissage actives, basées sur la recherche, la résolution de problèmes, le conflit socio-cognitif ;
- Des bénéfices certains au niveau personnel et social, tels que l'estime de soi, l'amitié avec des étudiants très différents de soi, un intérêt réel pour le sujet, une formation à un véritable travail d'équipe, très différent d'un travail de groupe ;
- Des bénéfices pour tous, et pas seulement pour ceux à haut potentiel ;
- Le développement de qualités relationnelles fondamentales pour la vie active.

### **3.2.5. Développer des projets de service**

Pour allier développement socio-affectif et apprentissage cognitif, Delisle (1991) propose des dispositifs qui répondraient à deux conditions : demander aux étudiants de prendre des initiatives bien au-delà du cadre de la classe, et répondre à leur besoin de valorisation personnelle et de défi intellectuel. Etant donné leur profonde conscience des problèmes du monde et leur sens communautaire exacerbé, ils se passionneront pour des projets de service, que ce soit autour d'un problème mondial ou simplement au niveau du quartier, pourvu que ce soient des situations qui demandent attention à l'autre et actions concrètes. Dans un tel processus, ils apprennent aussi que, où qu'ils vivent, ils sont capables d'améliorer la vie des autres, et par voie de conséquence, la leur.

### 3.2.6. Encourager la pensée philosophique

Une autre piste, selon le même auteur (Delisle, 1991) serait de travailler avec ce type d'étudiants les grandes questions et thèmes universels. Les ouvrir à la pensée de Platon, Aristote, Nietzsche, Thoreau. Leur permettre de résoudre leurs conflits internes en les ouvrant à la pensée philosophique des plus grands. Incorporer les travaux marquants du passé dans une recherche sur soi rigoureuse et légitime. Ils auraient en effet besoin qu'on leur demande leur avis, qu'on leur permette de s'interroger sur quel sens tel ou tel apprentissage prend dans leur vie, sur les liens qu'ils peuvent faire entre ce qui se vit en classe et ce qu'ils vivent personnellement. Mais au lieu de cela, précise l'auteur, on leur pose des questions dont les réponses sont déjà connues du professeur, des questions qui ne tolèrent qu'une seule et unique réponse toute faite, des questions dont ils n'ont rien à faire puisque ce ne sont pas les leurs, mais celles du professeur... Ainsi, par des discussions ouvertes ou des recherches, ils pourront découvrir non seulement les fondations de la culture dans laquelle ils grandissent, mais aussi des autres cultures, ainsi que leurs propres fondements : apprendre à se découvrir soi-même à travers les réflexions personnelles des autres et développer ainsi une profonde conscience de soi dans le monde.

### 3.2.7. Offrir des activités culturelles

On retrouve ces mêmes pistes chez Jean-Michel Zakhartchouk (1999), qui élargit sa réflexion à toute la culture, et pas seulement à l'art ou la philosophie. Pour lui, une confrontation très précoce aux grandes œuvres instaure un autre rapport au monde et aux choses, un recul, des questionnements... »ce qui nous intéresse dans la culture, c'est ce qui va déstabiliser nos croyances, inciter aux remises en cause, nous laisser insatisfaits du monde tel qu'il est, en nous faisant entrevoir d'autres horizons. Il ne s'agit pas de cette culture rassurante qu'on goûte entre gens de bonne compagnie, mais d'une culture qu'on a l'ambition de vouloir faire partager à tous, car tous sont concernés par les questions qu'elle pose. »

Les œuvres culturelles ont une autre vertu encore, c'est qu'elles sont une invitation à mieux voir, mieux entendre, mieux sentir. Elles permettent à l'homme d'appréhender le monde en utilisant ses cinq sens comme sa raison. Cela passe par la maîtrise du langage, des langages (y compris celui de l'image) et des codes (musical, pictural, etc.).

Cela permet aussi de lutter contre l'ennui à l'école - si souvent évoqué par les enfants à haut potentiel - en partant des désirs et des représentations des jeunes pour aller ailleurs. Pour les amener à se poser, à se voir et voir les autres dans leur différence, bien des pistes sont possibles : débats, mises en scène, recherches authentiques, prises de risque, tournois de lecture, ateliers d'écriture, pratiques artistiques, ...

Zakhartchouk propose aussi d'étudier les échanges entre bien des formes culturelles, sans que pour autant tout soit confondu : prendre en compte cette circulation entre Culture et culture, car de ces rencontres imprévues naissent un regard neuf, une approche singulière qui empêchent l'assoupissement, et de là des pistes précieuses. Il s'agit bien ici d'ouvrir l'école sur

le monde extérieur, d'aller à sa rencontre, de s'inscrire dans le temps et dans l'espace, et répondre ainsi aux angoisses bien légitimes de ces jeunes dans un monde en quête de repères.

### **3.2.8. Stimuler la créativité**

Ces démarches culturelles ne se limiteront pas à explorer, découvrir, rencontrer l'autre dans sa créativité, mais feront évidemment appel à la créativité de chacun. Selon Hennessey (1988), il n'y a pas de recette unique pour répondre aux besoins éducatifs des enfants à haut potentiel. Et même si chaque individu présente une variété de ressources qui lui sont propres, ces enfants se portent particulièrement bien dans le domaine de la créativité. Pour Daniels (1995), la créativité est une capacité - ou plutôt une constellation de traits et de capacités (audace, indépendance, énergie, curiosité, ouverture d'esprit, originalité, besoin de solitude, sensibilité, attrait pour la complexité...) que la plupart des programmes pour enfants précoces devraient encourager. Ajuriaguerra (1974) propose lui aussi de recourir à la créativité : "la créativité, qui peut s'exprimer sous des formes diverses, peut être un facteur prophylactique de dérivation ou de libération face à des décompensations névrotiques graves".

Sans aller nécessairement jusque là, les démarches créatives peuvent apporter une aide précieuse aux enfants à haut potentiel, car elles tiennent compte de la singularité de chacun, des différences de potentiels, du plaisir personnel et de la fierté. Elles évitent toute compétition, permettent aux apprenants de se centrer sur eux-mêmes, autant sur leurs faiblesses que sur leurs ressources. Elles favorisent une motivation intrinsèque et de ce fait une distance par rapport à toute pression extérieure. Elles encouragent les jeunes à devenir des apprenants autonomes et actifs, et leur permettent aussi de développer leur pensée productive personnelle (Hennessey, 1988). Pour encourager cette créativité, l'ambiance de la classe est très importante, centrée sur le respect des choix et des idées de chacun. Il faut aussi de l'espace et du temps, car le mouvement et les rythmes personnels doivent être pris en compte.

Guilford, un pionnier dans l'étude de la créativité (1957) a associé la créativité à la pensée divergente (non-conformisme, recherche de solutions originales et inattendues, ...), ce dont font preuve bon nombre d'enfants à haut potentiel. Plusieurs auteurs, tels que Buzan (1984), De Bono (1985), Williams (1983), Trocmé-Fabre (1994), proposent des démarches d'apprentissage pour reconnaître, apprécier et développer cette créativité : cartes conceptuelles, résolutions de problèmes, métaphores, imagerie mentale, apprentissage multisensoriel, etc.

## **3.3. Au niveau d'un accompagnement hors des classes**

### **3.3.1. Le counseling**

Selon Colangelo (1997), jusqu'à présent, l'éducation des enfants à haut potentiel intellectuel s'est surtout préoccupée de répondre à leurs besoins d'apprentissage. Les besoins d'assistance (counseling) sont pris en compte depuis peu, que ce soit par un travail individuel sur l'image de soi, des échanges de groupe, l'écoute des familles, des interactions entre l'école

et les parents. Ces démarches d'assistance reposent sur le fait que les jeunes à haut potentiel ont des besoins particuliers, que ce soit dans le domaine émotionnel ou celui des relations sociales. Ces besoins existent vraiment et influencent fortement le succès - ou l'échec - du développement des capacités de ces jeunes. Ces démarches d'assistance doivent être menées avec des professionnels compétents tant dans le domaine de la douance que dans celui de l'accompagnement psychologique.

### **3.3.2. Le mentorat**

Le mentorat (Clasen D. et R., 1987) peut être une expérience déterminante et a souvent des effets à long terme sur les deux partenaires de la relation. Même s'il demande beaucoup d'engagement et de travail, il offre une opportunité de partager des intérêts communs, de se confronter à des défis adaptés, de développer une compréhension plus aiguë de ses possibilités dans la vie. A certaines conditions, le mentorat peut devenir une stratégie d'éducation efficace pour répondre aux besoins des enfants à haut potentiel. La relation de personne à personne entre un jeune et un adulte talentueux et bienveillant peut soutenir et valider de hautes capacités à une période critique. Même si le mentorat a pour but essentiel de soutenir un talent élevé ou de nourrir un potentiel prometteur, c'est la relation qui peut faire toute la différence entre un projet rêvé et sa réalisation.

## **3.4. Initiatives visant l'amélioration du cursus scolaire des jeunes haut potentiel**

### **3.4.1. Proposition d'une catégorisation**

#### **3.4.1.1. Intention**

La tentative de répertorier et de mettre en perspective les différentes initiatives étrangères rencontrées est conduite par l'objectif d'identifier des pistes et des recommandations pour la Communauté française de Belgique.

Il s'agira à terme de dégager les options possibles pour orienter les mesures à prendre à différents niveaux du système éducatif. Ces mesures devraient permettre des actions, des initiatives, des parcours adaptés, compte tenu des besoins non couverts, des contextes prévalant dans les communautés éducatives et des ressources existantes.

#### **3.4.1.2. Principes de la catégorisation**

L'étude qui nous occupe est commanditée dans la perspective d'éclairer en quoi et comment l'institution scolaire peut offrir aux jeunes à haut potentiel - tout autant qu'à d'autres - des conditions favorables à leur développement. Trois grandes catégories se dégagent :

- une première catégorie regroupe ainsi les expériences et les mesures relevant de l'institution scolaire elle-même, prise au sens large (l'école, les services en relation avec elle, le système) ;
- une deuxième catégorie englobe les expériences et initiatives relevant d'autres instances, institutions ou personnes ;
- une troisième catégorie a été réservée aux initiatives qui ne visent pas directement des actions auprès des jeunes concernés, mais qui tendent à étudier leur problématique ou à la promouvoir.

Au sein de chacune de ces grandes catégories, d'autres critères permettent de faire ressortir avec plus de précision tantôt qui a pris l'initiative, tantôt la nature de cette dernière.

Au regard de la situation des jeunes concernés, ces subdivisions ne sont évidemment ni mutuellement exclusives ni hiérarchisées. Selon les contextes et les besoins, elles peuvent, par combinaison, contribuer à personnaliser un projet éducatif au bénéfice du jeune à haut potentiel.

Cependant, selon les options prises par les autorités éducatives d'un pays donné pour favoriser certaines initiatives plutôt que d'autres, les enseignants et les parents se trouveront devant des champs de possibles très différents pour faire face à leurs besoins.

On trouvera ci-dessous le développement du modèle dégagé des expériences dont certaines sont présentées dans la partie 3.5.

### **3.4.2. Développement de la catégorisation**

#### *Expériences, dispositions et dispositifs relevant de l'institution scolaire*

##### **Au niveau de l'établissement scolaire**

Les axes développés aux points 3.2 et 3.3 indiquent la variété des orientations qui peuvent être prises pour accompagner les apprentissages. Ils prennent toutefois une consistance plus ou moins forte selon qu'ils sont mis en œuvre par un ou plusieurs enseignants isolément, par l'équipe des enseignants concernés par tel ou tel élève, ou collégalement par tous les agents de l'établissement (chef d'établissement et ses adjoints, enseignants, éducateurs, personnel administratif et de service, et, le cas échéant, des représentants extérieurs associés).

- Action éducative d'un enseignant pris isolément

Elle se traduit notamment, au sein du groupe classe, par un traitement pédagogique ou didactique différencié, par une gestion des compétences de chacun, par un mode de relation aux élèves favorisant une réelle évaluation formative.

Les facteurs déterminants sont : les compétences professionnelles de l'enseignant, le matériel didactique dont il dispose ou dont il se dote, l'appui dont il bénéficie.

- Action éducative de l'équipe enseignante responsable de l'élève

Elle suppose une concertation quant aux objectifs, démarches, attitudes à l'égard de l'élève. Elle peut se traduire par l'organisation du travail de l'élève, la manière de lui communiquer les évaluations.

Les facteurs déterminants sont : les occasions d'échanges, l'information quant à la situation du jeune.

- Action éducative collégiale par tous les agents de l'établissement

Elle ne vise plus un élève en particulier, mais concerne tous les élèves. Elle organise le temps, les relations, les ressources pédagogiques pour permettre d'orienter l'action de chacun selon des besoins spécifiques des élèves, et notamment pour le jeune à haut potentiel.

En dépendent les activités organisées à l'extérieur de l'établissement, les activités particulières au sein de l'école (temps de travail en médiathèque, en salle informatique, projets collectifs, ...), les regroupements occasionnels ou réguliers d'élèves différents des groupes classes habituels (classe de soutien, de développement).

Elle suppose une concertation à laquelle prennent part le chef d'établissement et ses adjoints, les enseignants, les éducateurs, le personnel administratif et de service.

Les facteurs déterminants sont : le mode de direction, les occasions de concertation, le degré de développement du projet pédagogique de l'établissement, l'équipement.

Les actions concertées – spécifiques pour certains élèves ou au bénéfice de tous – peuvent provenir de l'initiative d'enseignants, du chef d'établissement ou du pouvoir organisateur.

Les dispositions cadres au niveau du système éducatif tout entier peuvent les favoriser comme nous le verrons plus loin.

### **Au niveau de l'environnement scolaire**

Par convention, on peut limiter l'« environnement scolaire », aux composantes avec lesquelles l'institution scolaire entretient des relations suivies, plus ou moins coordonnées avec son ou ses projets éducatifs. Elle en reconnaît non seulement l'existence, mais assure une continuité entre les actions ou activités de ces composantes et les siennes.

Ne se retrouve pas ici ce dont le jeune – notamment à haut potentiel - peut bénéficier dans des institutions, associations, avec des personnes où la concertation n'est pas amorcée ou instituée.

De nombreux services “périscolaires” ou parascolaires sont constatés dans les descriptions d’expériences ou de dispositifs repérées. Ils concernent les matières psychologique, médicale, sociale, culturelle, sportive, voire d’autres encore.

Exemples :

- les suivis psychologiques et/ou pédagogiques menés avec des spécialistes extérieurs ;
- les enrichissements du cursus scolaire via la participation à des activités hors programme normal, mais reconnues ou suivies par l’école ; un ou plusieurs enseignants jouent souvent les agents de liaison ;
- les partenariats entre école et familles.

### **Au niveau de l’organisation générale du système éducatif**

Dans le dernier cas, le type d’initiative est lié tout à la fois à la responsabilité des autorités politiques du système éducatif au regard des droits et devoirs reconnus aux citoyens ou aux enfants, au regard des missions dévolues aux institutions scolaires, et aux limites de cette responsabilité.

Les textes cadres légaux, auxquels ces dispositions correspondent concernent l’ensemble des établissements officiellement organisés ou reconnus. Ils touchent aussi parfois, dans des limites et avec des obligations définies, des initiatives de parents assurant, par exemple, eux-mêmes la scolarité de leur enfant.

On distinguera ainsi :

- les mesures autorisant un assouplissement du cursus ;
  - les “ sauts” de niveau ;
  - l’autorisation souvent conditionnelle de présenter des épreuves par anticipation au regard des âges minima déterminés réglementairement ;
  - ...
- la reconnaissance d’études à l’étranger ;
- une position favorable à l’égard d’un enseignement spécialisé pour les jeunes à haut potentiel ;

- la reconnaissance ou l'autorisation d'organisation d'établissements accueillant spécifiquement ces jeunes (classes spécialisées ou établissement tout entier) ;
- l'organisation "organique" d'un enseignement spécialisé à un ou plusieurs niveaux pour les jeunes à haut potentiel.

### *Expériences et actions à l'initiative d'autres institutions ou personnes*

Se retrouvent dans cette grande catégorie, les expériences ou actions qui ne relèvent pas de l'institution scolaire, ou avec lesquelles cette dernière n'a pas de relation suivie. Certains parents y participent ou y font appel.

#### **Institutions (publiques ou privées) rendant des services d'aide pédagogique, psychologique ou des suivis thérapeutiques**

#### **Projets d'écoles ou écoles créées à l'initiative de parents accueillant spécifiquement des jeunes à haut potentiel**

Les dispositions légales du pays peuvent les faciliter ou non, selon les exigences édictées. Dans certains pays, tels les Etats-Unis, des réseaux regroupent et assurent la promotion d'écoles de ce type.

#### **Programmes d'activités au service de parents de jeunes à haut potentiel**

Ils sont organisés par des associations, par des centres spécifiques parfois liés à des universités.

#### **Programmes d'activités destinées aux jeunes à haut potentiel**

Les associations et centres spécialisés cités ci-dessus en sont souvent aussi les organisateurs.

### *Institutions ou associations centrées sur les jeunes à haut potentiel et leur problématique*

Comme signalé ci-dessus, cette catégorie regroupe les initiatives qui ne visent pas directement des actions auprès des jeunes concernés, mais qui tendent à étudier leur problématique ou à la promouvoir.

On en trouvera dans la partie illustrative, une liste sans doute non exhaustive.

Il apparaît que ces organismes ont tendance à se fédérer et à recueillir ainsi une audience plus significative auprès des autorités éducatives.

On en compte au niveau mondial, au niveau européen, par regroupements linguistiques transnationaux.

Elles visent tantôt :

- un but scientifique orienté vers l'étude de la problématique de la douance et sa diffusion,

- une entraide à destination des parents,
- une mission mixte (étude et entraide) débouchant sur des actions pratiques de formation, d'activités d'enrichissement, de rencontres.

**Initiatives visant l'amélioration du cursus scolaire des jeunes à haut potentiel**

**Comment les caractériser ?**

**1. Expériences, dispositions et dispositifs à l'initiative de l'institution scolaire**

- 1.1. Au niveau de l'établissement scolaire
  - 1.1.1. Action éducative d'un enseignant pris isolément
  - 1.1.2. Action éducative de l'équipe éducative responsable de l'élève
  - 1.1.3. Action éducative collégiale par tous les agents de l'établissement
- 1.2. Au niveau de l'environnement scolaire (péri- ou parascolaire)
  - 1.2.1. Suivis psychopédagogiques menés avec des spécialistes extérieurs
  - 1.2.2. Enrichissements du cursus scolaire (activités hors programme normal, mais reconnues ou suivies par l'école)
  - 1.2.3. Partenariats entre école et familles
- 1.3. Au niveau de l'organisation générale du système éducatif
  - 1.3.1. Mesures autorisant un assouplissement du cursus
  - 1.3.2. Reconnaissance d'études à l'étranger
  - 1.3.3. Position favorable à l'enseignement spécialisé pour les jeunes à haut potentiel
    - 1.3.3.1. Reconnaissance d'établissements ordinaires accueillant spécifiquement ces jeunes
    - 1.3.3.2. Organisation «organique» d'un enseignement spécialisé à un ou plusieurs niveaux

**2. Expériences et actions à l'initiative d'autres institutions ou personnes**

- 2.1. Institutions rendant des services d'aide pédagogique, psychologique ou des suivis thérapeutiques
  - 2.1.1. Publiques
  - 2.1.2. Privées
- 2.2. Projet d'écoles ou écoles privées créées et réseaux d'écoles accueillant spécifiquement des jeunes à haut potentiel
- 2.3. Programmes d'activités au service de parents de jeunes à haut potentiel
- 2.4. Programmes d'activités destinées aux jeunes à haut potentiel

**3. Institutions ou associations centrées sur les jeunes à haut potentiel et leur problématique**

- 3.1. A but scientifique (étude de la problématique et sa diffusion )
  - 3.1.1. Niveau mondial
  - 3.1.2. Niveau européen
  - 3.1.3. Niveau francophone
  - 3.1.4. Autres niveaux
- 3.2. A but d'entraide à destination des parents
- 3.3. A but mixte

### **3.5. Exemples illustratifs d'expériences, de dispositifs, d'initiatives**

#### **Introduction**

Le modèle proposé au point précédent a été construit au fil des prises d'information relative aux expériences, initiatives et dispositifs rencontrés dans la littérature, sur les sites Internet, à l'occasion de contacts avec des personnes impliquées à l'étranger dans des actions liées au thème d'investigation.

Nous reflétons ci-dessous ce recueil d'informations et de témoignages. L'intention n'est ni l'exhaustivité ni la description détaillée, mais plutôt l'illustration de la diversité.

Pour rappel, le principe du modèle ne consiste pas à déterminer des catégories fermées, mais à mettre en évidence des caractéristiques majeures. Chaque expérience, chaque initiative ne se retrouve pas toujours entièrement dans une seule et même subdivision. L'une d'entre elles apparaît souvent comme prépondérante, mais l'analyse du cas indique que des traits d'autres catégories apparaissent. A titre d'exemple, une école privée peut bénéficier d'une reconnaissance par l'autorité éducative, et l'examen des actions éducatives menées en son sein peuvent être caractérisées tout à la fois par une concertation de l'équipe éducative pour chaque élève en particulier et pour assurer un projet pédagogique global pour l'ensemble des élèves.

## a. Expériences, dispositions et dispositifs à l'initiative de l'institution scolaire

### *Collège et lycée Moncade-Jeanne d'Arc (Orthez, France)*

Source :

- entretiens avec Brigitte Prot, intervenante formatrice (Octobre 2000) et Laurent GUIGNARD, directeur de l'établissement (11/12/00)

L'entretien avec Brigitte Prot, qui nous a introduit à l'expérience d'Orthez est résumé en second lieu.

#### **Contexte de l'établissement**

L'établissement accueille cette année environ 550 élèves. Une trentaine peuvent être considérés comme précoces.

#### **Projet en rapport avec les jeunes à haut potentiel**

Le projet en est à sa septième année. Il a fallu trois ans pour le préparer, l'élaborer, le lancer par un travail d'équipe : gestation théorique, formation, lectures. Dans notre quatrième année d'expérimentation, nous tâtonnons encore beaucoup, nous réajustons. Nous organisons des formations continuées pour tous les enseignants, centrées sur notre public spécifique, avec l'aide de spécialistes notamment de l'Association française pour les enfants précoces (AFEP) : besoins, règles de vie, écriture, démarches inductives, activités de recherche, ... Ces pistes et solutions peuvent convenir à tous les élèves, car si les sources de difficultés sont différentes, les besoins sont fondamentalement très semblables.

Nous voulons rester un établissement d'enseignement général ouvert à tous, non élitiste, non spécialisé. La médiatisation qui a suivi l'émission télévisée consacrée aux surdoués nous a fait beaucoup souffrir, car les demandes arrivaient en masse.

Pour favoriser leur adaptation, les enfants précoces sont intégrés dans une classe de bon niveau dont les élèves sont rigoureux, efficaces et plus patients eux. Cette intégration leur offre un cadre structurant. Il facilite le travail de pédagogie différenciée des enseignants volontaires pour cette mission. Chaque année quelques classes sont organisées de la sorte : cette année, une classe de 6<sup>e</sup>, une de 5<sup>e</sup> et une de 4<sup>e</sup>.

Un internat permet d'accueillir notamment des élèves précoces venant de loin, très insécurisés au niveau affectif. Une éducatrice spécialement engagée pour eux, adopte une

attitude maternante attentionnée. Elle veille à ce qu'ils n'oublient rien, à ce qu'ils s'organisent. Notre mission est essentiellement de les réconcilier avec l'école.

### **Profil constaté des jeunes à haut potentiel**

Les enfants qui bénéficient du projet sont essentiellement des garçons. Il semble que les filles ont de meilleures capacités, et surtout une volonté d'adaptation, qui leur permet de s'intégrer dans n'importe quelle école. Les garçons s'opposent plus. Ils sont fâchés avec l'école étant donné leur parcours antérieur.

Ils sont fragiles, assez immatures, notamment en décalage quant à leurs aptitudes physiques, très actifs, désorganisés, dispersés. Ils ont un grand besoin d'attention et d'affection. Ils sont très intuitifs, spontanés. Près de 90% de nos élèves précoces sont en grande difficulté – scolaire, personnelle ou relationnelle. Ils ont des intérêts peu en rapport avec les enfants de leur âge. Comme - par souci d'intégration sociale - nous ne les avançons pas de classe, ils sont souvent rejetés ou traités d'"intellos". Ils comprennent très vite à l'oral, et s'ennuient aussi très vite. Ils meublent alors leur journée : les uns rêvent, les autres dessinent, d'autres encore, hyperactifs, chahutent.

Certains enseignants acceptent mal ces attitudes, perdent patience et ne différencient pas les actions à leur égard. Des blocages s'installent, très difficiles à lever. Il leur faut des professeurs hors normes, prêts à faire face aux pressions des parents qui ont développé une image négative des enseignants : pour leurs enfants on n'en fait jamais assez, ils contestent tout. Certains sont très déstabilisés, ayant eux-mêmes vécu des parcours scolaires assez chaotiques. Mais il faut tendre néanmoins à les associer à l'action éducative, car l'école ne peut pas tout, notamment pour répondre aux vœux d'activités extra scolaires dont ces enfants sont très friands.

### **Scolarité des jeunes à haut potentiel**

Beaucoup de difficultés proviennent du fait que le problème n'a pas été traité dès le primaire. Nombre de ces jeunes arrivent après une année entière de rupture, de décrochage ou de rêverie.

Ils sont à des niveaux très disparates selon les matières : souvent avance énorme en mathématiques, mais retard en français écrit. Ceci s'explique par le sentiment d'inutilité de devoir mettre sur papier pour le prouver ce qu'ils comprennent, mémorisent facilement. Brigitte Prot l'a bien mis en évidence dans «les enfants de l'éphémère». La communication n'est pas leur priorité.

L'histoire et la géographie qui leur permet davantage d'ouverture leur sont plus intéressantes.

Le cours de gymnastique est surtout consacré à des activités de psychomotricité dont ils ont besoin. En langues, nous leur proposons l'espagnol, l'allemand, mais aussi des éléments de linguistique comme abord du tronc commun des langues. Ce complément inattendu les intéresse beaucoup.

Les activités artistiques sont assez développées. Près de 90% des élèves précoces se retrouvent sur scène en fin d'année pour la pièce de théâtre.

En 4<sup>e</sup>, le besoin d'activités plus relationnelles, centrées sur le projet personnel s'accroît. Brigitte Prot nous aide en ce sens.

***Entretien avec Brigitte Prot  
à propos des enfants précoces (Paris, 26 octobre 2000)***

*Référence :*

Prot, B. (1997), *Profession motivatrice : Réveiller le désir d'apprendre au collège et au lycée*. Paris :Editions Noésis.

Si les critères émotionnels et affectifs pouvaient être intégrés dans le cursus scolaire et être pris en considération par la pédagogie au même titre que les critères intellectuels, plutôt que de rester du seul recours de la psychologie, il y aurait tout un travail à faire avec ces enfants, car leur mal être vient de ce décalage entre leur QI et leur quotient émotionnel ...

Ils sont en fait d'une si grande créativité qu'ils sont en décalage avec leurs émotions. Il faut dire que la créativité ne peut s'exprimer nulle part à l'école, elle est peu considérée dans le cursus, toujours regardée comme "la folle du logis", même si elle développe fameusement l'attention et la concentration.

Pour construire du durable, il leur faut un accompagnement solide :leur donner le droit d'être totalement différents, dès le début de leur scolarité. Si l'ensemble du système scolaire et des personnes adultes qu'ils croisent leur donnaient ce droit, il n'y aurait plus de "sur" ni de "sous", si l'école utilisait d'autres langages que le simple verbal, chacun pourrait trouver sa place et son mode d'expression, et de ce fait développer ses compétences propres.

Lors d'interventions dans les classes autour de la question de la motivation, et lorsqu'on leur demande leurs représentations, ils quittent la réalité : pour eux, il ne faudrait aucune limite de temps ni d'espace. Ils ont un immense besoin d'enseignants très équilibrés et structurants, qui les ramènent sur terre, dans les limites du faisable, voire du viable. L'enseignant qui n'a pas en lui cette préoccupation essentielle, et une énorme part de créativité et d'inventivité, peut être fort déstabilisé. Cependant, pour créer, il faut accepter de se mettre un cadre et des limites, des contraintes et une grande rigueur.

La communication est vraiment leur point faible, car ils sont si narcissiques, si centrés sur eux-mêmes qu'ils n'ont aucune écoute. Ils auraient besoin d'un professeur rien que pour eux. Entièrement dans le "moi, je", ils ne sont pas du tout socialisés.

Une vraie pédagogie différenciée ne serait-elle pas de faire diverger là où c'est trop convergent et de faire converger là où c'est trop divergent ? Il faut créer les conditions pour permettre à ceux qui fonctionnent en feux d'artifice de rencontrer ceux qui tracent sur une route balisée.

### *Une expérience en Australie, au sein du Projet Peel*

*Source principale* : échange de courrier avec M. Chris Wilson

#### ***Références indiquées :***

Baird, J. and Mitchell, J.(1987), *Improving the Quality of Teaching and Learning*. Baird & Mitchell,Eds.

Wilson, C. (2000), *Catering for individual Differences*. Communication présentée lors de la conférence annuelle Peel, Melbourne University, Australia.

*650 Ideas for quality Teaching* (1999), CDROM Peel in practice. Ed. Ian Mitchell.

Chris Wilson est enseignant et formateur en Australie. Il a travaillé pendant ces cinq dernières années dans des programmes spéciaux pour enfants à haut potentiel. Selon lui, une éducation spécialisée doit leur être réservée dès qu'ils manifestent certaines frustrations du fait que leur apprentissage est freiné par ceux qui sont plus lents et surtout moins enthousiastes. Cela se passe souvent en début de secondaire.

## Profil des élèves à haut potentiel

Il préfère parler plutôt «d'apprenants doués». Pour lui, c'est davantage l'apprentissage que le simple savoir qui doit être reconnu. Les jeunes les plus à même de tirer profit des efforts des enseignants, et de ce fait de se démarquer dans la vie, sont ceux qui sont indépendants, confiants et enthousiastes face à l'apprentissage à l'école et en dehors.

Il n'est pas nécessaire de mettre en place un système formel pour identifier ces étudiants. Ils peuvent en effet facilement être repérés par leurs enseignants et leurs parents, et surtout par eux-mêmes. Ils sont toujours prêts à participer. Mais il faut être prudent car certains sont timides, et d'autres ont perdu leur enthousiasme à force de fréquenter une école peu stimulante.

Ces jeunes ne sont pas seulement ceux qui vont le plus vite ou qui ont les meilleures notes, ce sont aussi et surtout ceux qui manifestent un enthousiasme et une passion pour apprendre que les approches classiques des écoles risquent fort d'abîmer, ne proposant que des tâches fermées qui, une fois terminées, ne proposent aucune possibilité d'aller plus loin.

## Cadre de l'expérience

Le Projet Peel (Project for Enhancing and Effective Learning) encourage, par le biais de réseaux d'échanges de pratiques, dans les écoles ou inter-écoles, des pratiques ouvertes, variées et stimulantes pour les jeunes comme pour les enseignants, ainsi que la réflexion sur les modes d'apprentissage. Il a pour objectifs de rendre les élèves actifs, autonomes et réflexifs, davantage acteurs impliqués et responsables dans leur propre processus d'apprentissage.

En ce qui concerne son expérience, l'école où il enseignait a d'abord créé un poste de Coordinateur pour l'Extension et l'Enrichissement, options choisies au départ pour tous les étudiants. Les programmes offerts à ces enfants sont de deux types : ceux qui se donnent à l'intérieur des classes et ceux qui se donnent en dehors, appelés «programmes spéciaux».

Les programmes dits spéciaux proposent des démarches qui ne peuvent être menées dans les classes régulières. Ils ont l'avantage de reconnaître les talents de ces enfants : un «tournoi des esprits» ou événements de ce type entre des élèves de mêmes capacités et de mêmes intérêts. Ces activités doivent être organisées de manière à ce que l'âge ne soit pas une barrière pour participer.

Un système de *mentorat* (cf. supra) permet aux enfants à haut potentiel de rencontrer d'autres jeunes du même type, plus âgés et plus expérimentés, qui les écoutent, les conseillent et discutent avec eux tout en prenant part aux activités qui leur sont proposées.

La partie la plus importante de n'importe quel programme doit rester le travail en classe car c'est là que tous passent la plus grande partie de leur temps. Les enseignants doivent donc être formés pour répondre aux besoins des enfants à haut potentiel (tout comme à ceux des autres étudiants, bien sûr).

Il a fallu travailler avec des équipes d'enseignants pour changer les pratiques habituelles des classes et développer des activités d'«apprentissage illimité». Ces activités, laissent aux étudiants le choix de décider de ce qu'ils vont apprendre et comment ils vont apprendre ; elles leur offrent la possibilité de poser des questions tout autant que de donner des réponses. Elles font appel aux différents niveaux de pensée, à la résolution de problème et à la prise de risque. Elles encouragent les étudiants à découvrir et à comprendre leur propre mode d'apprentissage de manière à ce qu'ils deviennent autonomes et continuent à trouver par eux-mêmes des moyens d'apprendre quand il n'y a pas d'enseignant pour les guider.

Le développement professionnel des enseignants est fondamental. Il faut faire en sorte qu'ils acquièrent un autre regard sur ces enfants, pour pouvoir concevoir et adapter leur action dans la classe en conséquence. Il ne suffit pas en effet de donner à ces enfants plus de travail, plus de matière ou des contenus plus difficiles : il est indispensable pour l'enseignant de faire évoluer ses représentations de l'apprentissage, ses enjeux, ses objectifs à court et à long terme.

Chris Wilson résume ainsi son expérience de cinq années de travail avec de tels enfants :

« Je dirais qu'il faut avant tout commencer par regarder ces enfants comme des «apprenants» doués, et concevoir des programmes qui leur proposent un «apprentissage illimité». Il est également intéressant d'impliquer au maximum les enseignants de classes régulières dans le développement de dispositifs adaptés, et surtout ne pas se contenter de repérer et nourrir les étudiants les plus capables, mais aussi les enseignants les plus capables. Il faut en effet relever le défi qu'il n'y a pas que les jeunes à haut potentiel qui doivent progresser, mais aussi les enseignants à haut potentiel : ils ont aussi besoin de progresser dans leur apprentissage, en l'occurrence dans leur développement professionnel. »

### *Sources*

Entretien avec Mmes Joëlle Foster, Directrice pédagogique, Frédérique D'Agostino, parent d'élève et Présidente de l'Association suisse pour les enfants précoces (ASEP), Hélène Catroux Formatrice et consultante du Groupe d'étude sur les théories de l'apprentissage (GESTA, Paris), collaboratrice d'Antoine de la Garanderie (Lausanne, 24/11/00)

*Ecole la Garanderie : de 4 à 16 ans* (s.d.), brochure éditée par l'Ecole.

de la Garanderie, A. (1986), 4<sup>e</sup> éd., *Les profils pédagogiques : discerner les aptitudes scolaires*. Paris : Le Centurion, Paidoguides.

L'école, privée, a été créée en 1997 par son directeur, M. Jean-Daniel Normann, qui fut avant chef de plusieurs autres établissements en Angleterre et en Suisse.

Antoine de la Garanderie, français, biologiste de formation, initiateur d'un mouvement pédagogique centré sur la différenciation des élèves par appel à leur propre mode de fonctionnement et dénommé «gestion mentale », a rapidement accepté de patronner l'école, d'en former les enseignants et de lui donner son nom. Il est relayé par sa collaboratrice Hélène Catroux qui intervient régulièrement dans les classes et anime des journées de formation continuée pour les enseignants de l'école.

L'école est installée dans une grande villa du quartier résidentiel de la ville. Elle a le statut d'une Société à responsabilité limitée, où chaque enseignant est un partenaire engagé personnellement dans la gestion de l'école. Les parents d'élèves sont étroitement associés par le biais d'une association. Elle a un caractère libre, ne dépendant d'aucune église ni d'une association extérieure.

L'école ne s'adresse pas qu'aux enfants surdoués, qui y sont cependant nombreux. Elle organise les cours classiques en «gestion mentale », souvent centrés sur des projets, où des moments privilégiés sont réservés à la prise de conscience personnelle de son propre fonctionnement. L'évaluation est essentiellement formative et axée tant sur les connaissances que sur les moyens que l'élève met en œuvre pour apprendre.

#### L'élève de l'école

- apprend à maîtriser les gestes mentaux d'attention, de mémorisation, de compréhension, de réflexion et d'imagination ;

- est accompagné dans la découverte de ses moyens d'apprendre ;
- est entraîné à utiliser et à enrichir ses stratégies d'apprentissage ;
- bénéficie d'entretiens personnels réguliers pour analyser et améliorer ses techniques de travail.

L'école propose aussi des cours d'été, couplés à des ateliers méthodologiques, à tout enfant ou adolescent désireux de progresser dans une ou plusieurs branches de son choix.

80% des enfants à haut potentiel se retrouvent dans les petites classes. Chacun avance à son rythme. Des plans de travail sont personnalisés dans les différentes matières.

### **Les politiques éducatives européennes relatives aux jeunes à haut potentiel**

L'examen d'initiatives particulières a pour intérêt de fournir le contexte dans lequel elles se développent. D'autres pourront s'y ajouter.

Nous avons cherché par ailleurs à examiner la position des autorités éducatives. Quelles dispositions prennent-elles ? Et en particulier au niveau européen.

Les contacts établis avec le Canton de Vaud (Suisse) nous ont permis d'obtenir leurs dispositions les plus récentes. On trouvera en annexe deux textes qui en indiquent le détail :

- « Intégration des élèves différents (surdoués, hyperactifs, dyslexiques ») ;
- « Rapport du groupe de travail sur la scolarisation des élèves surdoués, hyperactifs et dyslexiques » (Juin 2000).

On y constatera que les dispositions prises dans le Canton de Vaud s'articulent sur des mesures d'aménagement du cursus scolaire déjà prévues par la Loi et les Règlements scolaires, ainsi que sur des mesures d'appui et d'aménagement pédagogiques. Elles participent à un mouvement de propositions qui concernent d'autres cantons.

Pour ce qui est de l'Union européenne, la seule étude repérée jusqu'ici présentant une synthèse comparative des politiques éducatives dans la sphère de notre objet d'étude a été commandée par la Commission européenne à l'European Agency for Development in Special Needs Education. Elle a paru en 1998 sous le titre évocateur *Intégration en Europe : dispositions concernant les élèves à besoins éducatifs spécifiques : tendances dans 14 pays européens*.

A notre grande surprise, aucun pays n'annonce spécifiquement de mesure pour le public des jeunes à haut potentiel, quelle que soit la dénomination qu'on peut adopter. Le principe général

d'intégration, même s'il se décline selon des modalités diverses d'un pays à l'autre, domine. La problématique des jeunes qui nous occupent se retrouve dans un certain nombre de pays sous une catégorie plus vaste : celle des difficultés particulières d'apprentissage.

Afin de confirmer cette tendance, et de compléter l'information, une démarche d'enquête supplémentaire auprès des autorités officielles nous paraît judicieuse. Ce type de démarche est possible via l'Unité Eurydice attachée à l'Union européenne, mais ne peut être initiée directement par l'équipe de recherche.

## **b. Expériences et actions à l'initiative d'autres institutions ou personnes**

### **Un projet d'écoles à l'initiative d'un parent : le projet de M. RAVASSA (Paris)**

*Source* : échanges écrits avec l'intéressé (Octobre 2000 – février 2001)

#### **Intentions**

M. Ravassa est père d'un enfant intellectuellement précoce. Après avoir rencontré un grand nombre de difficultés, il a décidé de monter sa propre école, adaptée à ces enfants et adolescents à haut potentiel intellectuel.

Son projet a pour ambition de permettre à des enfants et des adolescents intellectuellement précoces de mieux s'épanouir dans une école spécialement conçue pour leurs besoins spécifiques. Il a une portée éthique en ce sens qu'il veut réduire au maximum les coûts liés à l'enseignement privé. Ce faisant, M. Ravassa a l'intention de créer une association sans but lucratif qui aura comme charge la gestion des écoles qu'il parviendra à créer. Cette association militera en faveur de l'intégration d'un grand nombre d'enfants intellectuellement précoces, toutes conditions sociales confondues.

Bien que le projet initial soit destiné aux élèves du secondaire, M. Ravassa s'implique dans un premier projet d'école primaire existante dans le Val d'Oise. M. Ravassa pense pouvoir ouvrir les premières classes dans le courant de l'année 2001. Néanmoins une grosse inquiétude existe quant au nombre d'élèves qui pourront intégrer cette école. Pour contrer ce risque, M. Ravassa prend une multitude de contacts qui lui permettront, il l'espère, de gagner en crédibilité face aux décideurs politiques.

#### **Contexte de l'initiative**

Le projet vise à donner la possibilité à ces enfants de s'épanouir dans un environnement adapté à leur juste mesure, et ce quel que soit leur milieu d'origine. Cette école aura pour vocation de compléter les solutions proposées actuellement, soit par le service public, soit par les établissements privés, en offrant un rapport prestation/prix d'excellent niveau. Dans ce sens, l'école doit rester libre de toute pression tant financière qu'idéologique ou commerciale. En effet, M. Ravassa souligne que ce sont principalement les enfants de parents financièrement aisés qui bénéficient d'un enseignement à leur juste mesure. Ce faisant, des centaines d'enfants

intellectuellement précoces n'auront jamais la possibilité de bénéficier des pédagogies adéquates.

De plus, l'école se donne comme tâche de permettre l'intégration des enfants et des adolescents à haut potentiel intellectuel. Ainsi, les programmes dispensés couvriront l'intégralité des programmes officiels, élargis à d'autres domaines comme l'astronomie, l'histoire de l'art, la philosophie et l'informatique.

### **Principes et méthode pédagogiques**

L'école de M. Ravassa utilisera la curiosité naturellement présente chez les enfants à haut potentiel intellectuel. Les cours seront dispensés de telle manière que cette motivation et cette envie de savoir soient sans cesse stimulés. L'école sera essentiellement constituée d'enseignants ayant un troisième cycle universitaire. Ceux-ci seront étroitement associés à la structuration des programmes. Ensemble, ils mettront en œuvre une gestion des activités par projets. Chaque projet aura pour but l'accroissement des connaissances de l'élève dans plusieurs matières. Les enseignants devront pouvoir regrouper leurs compétences pour présenter les connaissances en un ensemble cohérent. Ils devront de plus être capables de s'affranchir des méthodes traditionnelles d'apprentissage pour mettre en œuvre une pédagogie basée sur l'éveil de la curiosité des élèves en les impliquant dans les processus qui mènent à la découverte. Ils devront enfin, être conscient que leur tâche est d'amener les élèves à acquérir un maximum d'autonomie dans l'acquisition du savoir, afin de leur permettre une intégration optimale dans leurs études supérieures et universitaires.

### **Parcours proposé**

L'intégralité du parcours pourra être effectuée en 8 années d'études (soit trois années de moins que le cursus normal), mais ne sacrifiera en rien l'étude des matières fondamentales. Afin de donner les meilleures chances d'insertion à la sortie de l'école, les élèves qui ne se sentiront pas prêts à intégrer un cursus dans un établissement classique pourront effectuer deux années d'études après le baccalauréat. Ces classes seront calquées sur le modèle des classes préparatoires et permettront donc aux élèves de se perfectionner et de se préparer pour les concours aux écoles supérieures.

Le cursus proposé par cette école pour enfant à haut potentiel intellectuel ira du CM1 (Cours moyen 1, correspondant à la quatrième année primaire) au niveau bac+2. Ce cursus sera découpé en 4 cycles.

### CPES (1 ans)

Cette année de préparation à l'entrée au secondaire permettra à des élèves d'intégrer l'école. L'objectif de cette année est de préparer certains élèves à l'enseignement dispensé dans le secondaire.

### Collège (3 ans)

Au cours de ces trois années, les élèves suivront les programmes des quatre années de collège traditionnelles. Ce programme sera complété par un programme à caractère scientifique et technologique (informatique). Enfin, les élèves seront initiés à des matières artistiques tels que le théâtre, le chant, la musique.

### Lycée (2 ans)

A l'issue de ces deux années les élèves pourront se présenter à l'épreuve du baccalauréat scientifique. L'école n'orientera pas ses programmes dans ce seul but, le baccalauréat sera une épreuve parmi d'autres. Durant ces années, les élèves pourront renforcer leurs connaissances dans les matières littéraires et philosophiques, pour leur permettre un choix le plus large possible, une fois le baccalauréat obtenu.

### Classe préparatoire (2 ans)

Ces deux années reprendront strictement les programmes et les rythmes des classes de "math-sup", complétés par le programme de premier cycle universitaire en sciences de la vie et la Terre. L'informatique et l'anglais seront également renforcés. En fonction des souhaits des étudiants, certains programmes pourront être allégés au profit de certains autres.

## **Obstacles rencontrés par l'initiateur**

Dans un échange ultérieur, M. Ravassa nous a signalé que son projet n'aboutirait pas pour le moment. Il l'abandonne en espérant que d'autres personnes avec lesquelles il a été en contact pourront reprendre le projet à leur compte. Il évoque trois raisons essentielles à cela : sa situation familiale sur laquelle il souhaite se recentrer avant toute autre chose ; la situation scolaire de son fils qui va contraindre ses parents à le déscolariser et à lui faire suivre des cours par correspondance, et à s'impliquer plus fortement de sa part dans sa scolarité au quotidien ; et surtout les contraintes administratives françaises en matière de création d'école ; n'ayant pas été lui-même enseignant ou surveillant dans un établissement secondaire classique, il n'a pas le droit de créer et de diriger une école ; en clair : tout individu qui gère et dirige une école doit auparavant être passé par le moule de l'éducation nationale. M. Ravassa croit comprendre le souci du législateur : ne pas confier des enfants à "n'importe qui" ; « la dérive de cette loi est que la liberté de l'enseignement est souvent très relative, me semble-t-il, du moins dans les méthodes appliquées. »

### **a. Sternberg et sa vision triarchique de l'intelligence**

A partir de sa vision triarchique de l'intelligence et de la douance, Sternberg propose le développement d'un *programme d'enseignement des aptitudes intellectuelles dans les hautes écoles et au collège* (Sternberg, 1986). Il combine développement et testing, dans une démarche formative.

Pour lui, l'intelligence ne doit pas être accrue via des cours indépendants du programme (Sternberg, 1994-1995), et les activités d'apprentissage doivent tenir compte de la diversité des modes d'intelligence.

Il présente ainsi quelques questions et modalités de traitement de l'information à adopter dans différentes matières pour exploiter les trois dimensions de la douance :

L'analyse : comparer, analyser, évaluer, critiquer, dire pourquoi selon son propre jugement, expliquer les causes, disséquer un problème et en comprendre les différentes parties...

La création-synthétisation : créer, inventer, imaginer, montrer comment tu ferais, supposer que, dire ce qui se passerait si, émettre des hypothèses originales, apporter des idées nouvelles, faire preuve d'intuition...

La mise en œuvre : appliquer, montrer comment utiliser, implanter, démontrer, transférer dans la vie courante, utiliser concrètement, organiser, ...

Des exemples très concrets de l'application de cette conception de l'intelligence peuvent être donnés pour les différentes disciplines : pour un cours de psychologie, par exemple, la démarche d'analyse consisterait à comparer la théorie des rêves de Freud à celle de Crick, la démarche de création demanderait de concevoir une expérience pour tester une théorie des rêves, et la démarche de mise en œuvre demanderait les implications de la théorie des rêves de Freud dans votre vie personnelle. On imagine tout ce qui est possible selon cette approche.

En histoire, par exemple, la démarche d'analyse consisterait à expliquer comment les événements qui ont suivi la première guerre mondiale ont amené l'émergence du Nazisme, la démarche de création demanderait comment Truman aurait pu pousser le Japon à se rendre sans utiliser la bombe atomique, et la démarche de mise en œuvre demanderait quelles leçons tirer du Nazisme pour les événements actuels en Bosnie. Ces pratiques de différenciation devraient permettre à chaque élève de donner le maximum de lui-même tout en respectant les différences individuelles.

## **b. Gardner, le projet Spectre et projet Ippe**

Comme Sternberg, Gardner et ses collaborateurs se sont aussi basés sur cette théorie des intelligences multiples pour développer des environnements stimulants et riches en apprentissages, tenant compte de la globalité de la personne. Ils ont cherché des moyens plus sensibles et mieux adaptés au contexte pour évaluer et encourager les progrès et la réussite des enfants de tous âges et de tous niveaux de capacité cognitive.

Dans le cadre de deux projets (projet IPPE au collège (Intelligence Pratique Pour l'Ecole) avec Robert Sternberg, et Projet SPECTRE dans l'enseignement primaire) Gardner a commencé à mettre au point quelques éléments d'une éducation conçue dans ce même esprit. Il s'était donné deux tâches principales : esquisser certains traits principaux à développer dans une communauté scolaire imprégnée de la pensée des Intelligences Multiples, et impliquer le développement, en collaboration avec de nombreux collègues, de programmes pilotes proposant des approches éducatives plus complètes.

De manière très synthétique, voici certaines conclusions de ces expériences:

- les concepts sont mieux assimilés s'ils répondent à un objectif spécifique;
- il est plus facile d'acquérir des connaissances quand elles sont reliées à ses aptitudes et intérêts propres ainsi qu'à un contexte de vie réelle ;
- le processus d'apprentissage est aussi important que le résultat ;
- l'auto-contrôle responsabilise et implique l'élève.

Le projet IPPE proposait de mettre l'intelligence en actes, de développer et de tester un modèle d'intelligence pratique pour l'école, à multiples facettes (s'inspirant à la fois de la théorie des intelligences multiples et de la théorie triarchique de l'intelligence de Sternberg).

Par le biais d'interviews, il s'agissait de déterminer ce que les élèves comprennent eux-mêmes de leur rôle d'élèves, de mener avec eux une réflexion sur les stratégies individuelles, leurs difficultés et ressources propres, de développer la conscience de soi en tant qu'apprenant, et leurs représentations des différentes matières.

Au niveau des pratiques de classe, parallèlement à cette démarche de réflexivité, on leur a proposé de travailler par projets pour leur permettre de comprendre un sujet en profondeur, de soulever des questions et d'en explorer les réponses, et de déterminer eux-mêmes la meilleure manière de faire preuve de leur nouveau savoir. Cette démarche qui exige bon nombre de

capacités intellectuelles et autres, est une excellente alternative aux devoirs écrits, aux tests et aux questions de compréhension classiques.

### **c. Richert et le projet APOGEE**

Le Projet APOGEE (Richert 1997) (*Academic Programs for the Gifted with Excellence and Equity*) concernait des étudiants de diverses cultures et des étudiants économiquement dépourvus. Il a été conçu délibérément pour former des enseignants et relever ainsi le niveau d'instruction, non seulement pour des groupes homogènes d'étudiants à haut potentiel, mais aussi pour des classes hétérogènes régulières. Ce projet a débouché sur les conclusions suivantes :

- énormément d'étudiants de toutes cultures et de toutes classes économiques restent bien en dessous du niveau de réussite qu'ils seraient capables d'atteindre ;
- il est essentiel de proposer des modèles équitables et pratiques, tant pour l'identification des jeunes à haut potentiel que pour les programmes adaptés à leurs besoins ; pour cela, il faut d'urgence prôner la diversité ;
- plutôt que de développer des procédures d'identification et des programmes élitistes et exclusifs, les programmes pour les étudiants à haut potentiel doivent être le reflet du pluralisme.

Ces programmes seront équitables et défendables à certaines conditions :

- adopter une définition globale et pluraliste de la douance, qui inclut des capacités diverses et insiste sur la notion de potentiel et de besoins pour toutes les populations ;
- reconnaître que les buts de l'identification et des moyens octroyés aux programmes ne sont ni d'étiqueter ni d'encourager la réussite académique et la conformité selon les attentes de l'école, mais bien de découvrir et de développer les potentiels exceptionnels ;
-

- financer le développement professionnel pour élever les compétences de tous les enseignants.

#### **d. Associations visant l'entraide de parents**

##### **Des associations francophones en voie de fédération**

*Source* : entretiens et informations communiquées par Madame D'Agostino, maman d'une enfant à haut potentiel, Présidente de l'Association Suisse pour les Enfants Précoces.

Afin de pouvoir répondre aux interrogations, aux difficultés de certains parents, enfants et enseignants, afin de trouver ensemble des solutions, des associations de parents se sont créées dans plusieurs pays.

Ainsi, l'ASEP (Association Suisse pour les Enfants Précoces, fondée en 1998), l'AFEP (Association Française pour les Enfants Précoces, fondée en 1993), l'ACEP (Association Canadienne pour les Enfants Précoces) et l'ABEP (Association Belge pour les Enfants Précoces) ont notamment vu le jour. Chacune d'elles est composée de bénévoles ayant élu certains membres dirigeants. Il s'agit d'associations entretenant entre elles une collaboration.

Leurs objectifs communs sont :

- aider par différents moyens les parents et les professionnels de l'éducation à détecter les enfants à haut potentiel intellectuel ;
- aider au suivi de ces enfants (par des psychologues, des pédagogues spécialisés, etc.) ;
- promouvoir une éducation adaptée à ces enfants à haut potentiel intellectuel ;
- recueillir et échanger de l'information sur ce sujet dans et avec les autres pays, et fournir aux parents des éléments de connaissance ;
- aider les parents face aux problèmes éducatifs découlant du haut potentiel de leur enfant.

Afin de rencontrer ces objectifs, l'Association Suisse pour les Enfants Précoces organise les actions suivantes :

- distribution d'information auprès des organes concernés par l'éducation ;
- permanences téléphoniques ;
- maintenance de « réseaux ASEP de professionnels spécialisés » ;
- organisation d'activités ou stages extra-scolaires pour les enfants à haut potentiel intellectuel (visites d'usines, d'observatoires, de musées, stage concernant le «travail en équipe», «les maîtrises du corps», etc.) dirigées par des professionnels spécialisés et formés par l'Association.

Il s'agit ainsi

- d'aider les enfants à haut potentiel intellectuel à mieux gérer leur dyssynchronie,
- de permettre à ces enfants de rencontrer d'autres personnes présentant la même «différence»,
- de faire découvrir à ces enfants certaines disciplines (toujours en accord avec leurs intérêts) et peut-être de leur donner l'envie de poursuivre cette découverte, etc.

Les services offerts sont les suivants :

- gestion d'un carnet d'adresses ;
- service de médiation scolaire / service de visites des classes ;
- création et maintien de contacts avec les médias ;
- création et maintenance d'antennes cantonales ;
- réunions de parents.

L'ASEP est composée de sociétaires actifs qui soutiennent l'action de l'Association et participent à ses activités, de sociétaires correspondants qui acceptent de travailler en liaison avec l'Association à la demande de la direction, et de sociétaires bienfaiteurs qui contribuent par une participation ou cotisation au fonctionnement de l'Association.

Le bilan des activités de l'ASEP, réalisé par sa présidente, est très positif. L'Association ne cesse de vouloir multiplier ses actions et d'augmenter son nombre d'adhérents.

Les parents sont, comme on le voit, au premier plan. Ils vivent au quotidien les difficultés affectives et/ou scolaires de leur enfant. Et face à un manque de prise de conscience de la problématique, face au manque d'initiatives en faveur de leurs enfants à haut potentiel intellectuel, les parents se mobilisent et tentent de prendre en main l'avenir de leur progéniture.

Nous avons repéré de nombreuses associations, notamment en France. L'examen de leurs chartes, sites web, publications, indique relativement peu de différences, excepté sur la tendance ou non à recommander davantage des écoles privées jugées plus adéquates au public considéré. D'autres contacts sont encore prévus afin de percevoir leurs argumentations.

### **En guise de conclusion provisoire**

*Nous avons besoin d'apprendre aux élèves à exploiter leurs forces et à trouver les chemins qui contournent ou qui améliorent leurs faiblesses. Il s'agit d'aider tous les étudiants à exploiter leurs forces intellectuelles plus efficacement en même temps qu'ils améliorent les habiletés dont ils ont besoin pour progresser. Cette approche n'éliminera pas pour autant les différences entre individus. » (Sternberg, 1997).*

L'une des conclusions de Richert (Projet Apogée cité supra) apparaît donc particulièrement judicieuse : identifier jusqu'à 25% de la population scolaire pour les programmes adaptés, de manière à ce que, si des erreurs sont commises, ce soit dans le sens de l'inclusion plutôt que de l'exclusion. »

**PARTIE III**

**DESCRIPTION DE L'ECHANTILLON  
EN FEVRIER 2001**

---

Comme il a été spécifié dans la partie II de ce rapport, notre approche de terrain consiste à rencontrer des personnes directement concernées par la problématique des enfants à haut potentiel.

L'objectif que nous poursuivons est, dans un premier temps, de comprendre la réalité de ces enfants inscrits dans des systèmes relationnels (famille, école, amis) en vue, dans un second temps, de proposer des réponses possibles aux difficultés observées et ressenties aux différents

N°	Age	Sexe	Niveau scolaire	Type de contact	Situation familiale		Personne 1 <sup>er</sup> contact	Rencontres				
					Unie/ Mono-parentale	Place dans la fratrie		Qui ? (Parents, père ou mère, enfant, jeune, enseignant, psychologue, autres) Etat : Date de l'entretien si réalisé Prévu				
	Au 12/2000	F/M	Classe 2000-2001	- Réponse lettre ministère - Prise de contact à l'université ou au Ministère - Connaissance perso.	Unie/ Mono-parentale	Place dans la fratrie	Mère Père Enseignant Psychologue					
FUNDP 1	10 ans	M	5 <sup>ème</sup> primaire	Prise de contact à l'université	Unie.	2 <sup>ème</sup> sur 3	Mère	Parents 11/00	Enfant 01/01			
FUNDP 2	22 ans	M	Universitaire	Connaissance personnelle	Unie	1 <sup>er</sup> de 4	Jeune	Parents et jeune 10/00				
FUNDP 3	12 ans	F	2 <sup>ème</sup> secondaire	Connaissance personnelle	Unie	1 <sup>ère</sup> de 3	Grand-mère	Grand-mère, parents, enfant, fratrie 10/00				
FUNDP 4	7 ans	M	3 <sup>ème</sup> primaire	Prise de contact à l'université	Unie	1 <sup>er</sup> de 2	Père	Parents 11/00	Enfant Prévu			
FUNDP 5	11 ans	F	1 <sup>ère</sup> secondaire	Prise de contact à l'université	Unie	2 <sup>ème</sup> de 2	Mère	Mère 11/00	Enfant Prévu	Enseignant Prévu	Psy CPMS Prévu	
FUNDP 6	12 ans	M	1 <sup>ère</sup> secondaire	Prise de contact à l'université	Unie	1 <sup>er</sup> de 2	Mère	Mère et enfant 12/00				
FUNDP 7	7 ans	M	2 <sup>ème</sup> primaire	Connaissance personnelle.	Unie	2 <sup>ème</sup> de 3	Mère	Mère 11/00	Père 12/00	Enfant 01/01		
FUNDP 8	8 ans	M	3 <sup>ème</sup> primaire	Prise de contact à l'université.	Unie	2 <sup>ème</sup> de 2	Mère	Mère 12/00	Enfant 02/01			
FUNDP 9	16 ans	M	Décrochage	Prise de contact à l'université.	Mono	unique	PMS	Psy, PMS Prévu	Mère Prévu			
FUNDP 10	8 ans	M	3 <sup>ème</sup> primaire	Connaissance personnelle.	Unie	1 <sup>er</sup> de 2	Mère	Mère 12/00	Enfant Prévu			
ULG 1	13 ans	M	2 <sup>ème</sup> secondaire	Prise de contact au Ministère	Unie	2 <sup>ème</sup> sur 3	Mère	Mère 12/00	Enfant 01/01	Enseignants Prévus	Psy PMS Prévu	
ULG 2	8 ans	M	3 <sup>ème</sup> primaire	Prise de contact au Ministère	Unie	2 <sup>ème</sup> sur 2	Mère	Parents et enfant. 10/00	Enseignant prévu			
ULG 3	10 ans	M	5 <sup>ème</sup> primaire	Prise de contact à l'université	Unie	2 <sup>ème</sup> sur 2	Père	Père	Enfant. prévu			

N°	Age	Sexe	Niveau scolaire	Type de contact	Situation familiale		Personne 1 <sup>er</sup> contact	Rencontres				
								01/01				
ULG 4	13 ans	M	2 <sup>ème</sup> secondaire	Connaissance personnelle.	Unie	1 <sup>er</sup> sur 3	Mère	Mère et enfant. 11/00				
ULG 5	14 ans	M	3 <sup>ème</sup> secondaire	Prise de contact au Ministère	Unie	1 <sup>er</sup> sur 2	Mère	Mère et enfant. 12/00	Enseignant Prévu			
ULG 6	16 ans	F	4 <sup>ème</sup> secondaire	Connaissance personnelle.	Unie	1 <sup>ère</sup> sur 3	Mère	Enfant. 01/01				
ULG 7	4 ans	M	2 <sup>ème</sup> maternelle	Connaissance personnelle.	Unie	2 <sup>ème</sup> de 2	Enseignant	Mère, Gd-Père, frère et enfant 11/00	Enseignants Prévu			
ULG 8	13 ans	F	3 <sup>ème</sup> secondaire	Prise de contact au Ministère	Unie	1 <sup>ère</sup> sur 2	Mère	Mère et enfant 11/00				
ULG 9	13 ans	M	4 <sup>ème</sup> secondaire	Réponse à la lettre du Ministère	Unie	2 <sup>ère</sup> sur 3	Préfet	Parents et enfant 02/01				
ULB 1	6 ans	M	1 <sup>er</sup> primaire.	Connaissance personnelle	Unie.	Enfant unique	Mère	Mère 09/00	Père 11/00	Enfant 11/00	Psyc. 11/00 Enseignant Prévu	
ULB 2	18 ans	M	1 <sup>er</sup> univ. (Doubl.)	Connaissance personnelle	Mono	1 <sup>er</sup> sur 2	Père	Père 09/00	Enfant 11/00			
ULB 3	17 ans	M	6 <sup>e</sup> secondaire	Prise de contact à l'Université	Mono	1 <sup>er</sup> sur 2	Père	Père 12/00	Enfant 12/00	Enseignant 01/01	Psy. 01/01 Prévu	
ULB 4	9 ans	M	5 <sup>e</sup> primaire.	Prise de contact à l'Université	Unie	2 <sup>e</sup> sur 4	Mère	Mère et beau-père 12/00	Enfant. 12/00	Enseignant. Prévu		
ULB 5	9 ans	M		Réponse à la lettre du Ministre	Unie	1 <sup>er</sup> sur 2	Mère	Mère 12/00	Enfant. 12/00	Enseignant Prévu	Psy. P.M.S. 12/00	
ULB 6	10 ans	M	4 <sup>e</sup> primaire.	Prise de contact à l'Université	Unie	3 <sup>e</sup> sur 3	Mère	Mère 12/00	Enfant. 01/01			
ULB 7	13 ans	F	1 <sup>er</sup> secondaire.	Prise de contact à l'Université	Unie	1 <sup>e</sup> sur 3	Mère	Mère 12/00	Enfant. 02/01	Enseignant Prévu		
ULB 8	12 ans	M	6 <sup>e</sup> primaire	Prise de contact à l'Université	Unie	1 <sup>er</sup> sur 2	Mère	Mère 01/01	Enfant 02/01	Enseignant Prévu		

N°	Age	Sexe	Niveau scolaire	Type de contact	Situation familiale		Personne 1 <sup>er</sup> contact	Rencontres			
ULB 9	9 ans	M	4 <sup>e</sup> primaire.	Réponse à la lettre du Ministre	Unie	2 <sup>e</sup> sur 3	Père	Père 01/01	Enfant. 01/01		
ULB 10	11 ans	M	5 <sup>e</sup> primaire	Prise de contact à l'Université	Unie	1 <sup>er</sup> sur 2	Mère	Parents 01/01	Enfant. 02/01		
ULB 11	11 ans	M	6 <sup>e</sup> primaire.	Prise de contact au Ministère			Mère	Mère) Prévu	Enfant Prévu.		
ULB 12	14 ans	M		Prise de contact au Ministère			Mère	Mère Prévu	Enfant Prévu		
ULB 13	7 ans	M		Prise de contact au Ministère	Mono		Mère	Mère Prévu	Enfant Prévu		
ULB 14	10 ans	M	1 <sup>e</sup> secondaire	Prise de contact au Ministère	Unie	1 <sup>e</sup> sur 2	Grand-père	Père Prévu	Enfant Prévu.	Enseignant Prévu.	
UMH 1	5 ans	M	3 <sup>e</sup> maternelle	Connaissance personnelle.	Unie	Unique	Mère	Parents 11/00	Enfant 11/00	Enseignant Prévu	Psy. Prévu
UMH 2	3 ans	M	1 <sup>ère</sup> maternelle	Prise de contact au Ministère	Unie	Unique	Mère	Parents 11/00	Enfant 11/00	Autre 11/00	Psy. Enseignant Prévu
UMH 3	13 ans	M	2 <sup>e</sup> me secondaire	Connaissance personnelle.	Unie	Unique	Mère	Parents 12/00	Enfant 12/0		
UMH 4	8 ans	M	5 <sup>e</sup> me primaire	Connaissance personnelle.	Unie	2 <sup>e</sup> me de 3	Psy	Psy 12/00	Parents 12/00	Enfant 12/00	Enseignant 1/01
UMH 5	7 ans	M	3 <sup>e</sup> me primaire	Connaissance personnelle.	Unie	2 <sup>e</sup> me de 2	Père	Parents 10/00	Enfant 10/00		
UMH 6	12 ans	M	1 <sup>ère</sup> secondaire	Connaissance personnelle.	Unie	1 <sup>er</sup> de 2	Parents	Parents 10/00	Enfant 10/00		
UMH 7	11 ans	M	6 <sup>e</sup> me primaire	Connaissance personnelle.	Mono	Unique	Mère	Parents 06/00	Enfant 06/00		
UMH 8	8 ans	F	3 <sup>e</sup> me primaire	Connaissance personnelle.	Mono	Unique	Mère	Parents 10/00	Enfant 10/00		
UMH 9	3 ans	M	3 <sup>e</sup> me maternelle	Prise de contact au Ministère	Unie	Unique	Psy	Parents 1/01	Enfant 1/01	Enseignant 1/01	Psy Prévu

N°	Age	Sexe	Niveau scolaire	Type de contact	Situation familiale		Personne 1 <sup>er</sup> contact	Rencontres			
UMH 10	8 ans	M		Connaissance personnelle.	Unie	1 <sup>er</sup> de 3	Parents	Parents 1/01	Enfant 1/01	Enseignant Prévu	Psy. Prévu
UMH 11	11 ans	M		Connaissance personnelle.	Unie		Mère	Prévu 3/01	Prévu	Prévu	Prévu
UMH 12				Prise de contact à l'université			Psy-PMS	Prévu			
UMH 13				Prise de contact à l'université			Psy- PMS	Prévu			
UMH 14				Prise de contact à l'université			Psy- PMS	Prévu			
UMH 15				Prise de contact à l'université			Psy- PMS	Prévu			
UMH 16				Prise de contact à l'université			Psy- PMS	Prévu			
UMH 17				Prise de contact à l'université			Psy- PMS	Prévu			
UMH 18				Prise de contact à l'université			Psy- PMS	Prévu		Psy P	
UMH 19	18 ans	F	1 Supérieur (éducatrice)	Personnel	Unie	2 <sup>ème</sup> de 2	Mère	Mère 02/01	Jeune fille 02/01	Jeune fille 02/01	
UCL 1	10 ans	F	1ère secondaire.	Réponse à la lettre du Ministre	Unie	2 <sup>ème</sup> de 2	Enseignant	Parents 01/01	Enfant 01/01	Enseignant 01/01	
UCL 2	12 ans	M	2ème secondaire	Prise de contact à l'université	Unie	1 <sup>er</sup> de 2	Mère	Parents 10/00	Enfant 10/00 et 11/00	Enseignant Prévu	
UCL 3	10 ans	M	6ème primaire	Prise de contact à l'université	Unie	2 <sup>ème</sup> de 2	Psychologue	Parents 11/00	Enfant N'a pas désiré	Enseignant	
UCL 4	13	F	3ème secondaire	Réponse à la lettre du Ministre	Unie	1 <sup>er</sup> de 2	Enseignant	Parents 01/01	Enfant Prévu	Enseignant 01/01	
UCL 5	10 ans	M	1ère secondaire	Réponse à la lettre du Ministre	Unie	2 <sup>ème</sup> de 2	Enseignant	Enseignant 12/00	Psychologue 01/01	Enfant Prévu	
UCL 6	13	M	3ème secondaire	Réponse à la lettre du Ministre	Unie	1er de 2	Enseignant	Enseignant 12/00	Psychologue 01/01	Enfant Prévu	

N°	Age	Sexe	Niveau scolaire	Type de contact	Situation familiale		Personne 1 <sup>er</sup> contact	Rencontres				
UCL 7	22	M	Dernière licence	Connaissance personnelle	Unie		Enfant	Enfant Janvie2001				

# PERSPECTIVES

---

Au terme d'une première phase exploratoire, axée à la fois sur une prise d'information au travers de la littérature et sur l'écoute de premiers témoignages reçus, il apparaît opportun de chercher à recueillir plus largement des avis des différents partenaires impliqués par le thème étudié - qu'ils soient parents, enseignants ou responsables éducatifs, agents ou responsables des centres psycho-médico-

Cependant, ces consultations ne pourront être que limitées en nombre au regard de la durée de la deuxième phase de la recherche.

## ***Parents***

Les parents ayant pris l'initiative de s'adresser directement aux universités, ou conduits vers elles pour faire part de la situation de leur enfant sont consultés.

## ***Centres psycho-médico-sociaux***

Des consultations seront menées :

- auprès d'agents - professionnels dans les domaines psychologique, médical et social - engagés dans des suivis de jeunes à haut potentiel, en relation ou non avec les cas étudiés par chacune des universités ;
- auprès de directeurs de centres de différents réseaux, ici également à l'initiative de chacune des universités ;

L'équipe de recherche a aussi fait connaître son souhait de rencontrer les inspecteurs des C.P.M.S. pour obtenir de leur part un éclairage supplémentaire.

## ***Ecoles***

A l'instar des consultations menées avec les parents, les chercheurs envisagent la rencontre d'enseignants et de chefs d'établissement concernés par les jeunes à haut potentiel.

Ces rencontres viseront à prendre en considération leur expérience professionnelle en rapport avec l'objet de l'étude.

## ***Autres personnes, associations ou institutions***

L'équipe de recherche jugera de l'opportunité de rencontrer d'autres personnes ou associations impliquées dans le domaine concerné.

## **c. Exploration complémentaire et synthèse des dispositions et expériences à l'étranger**

Il s'agit de poursuivre la collecte d'expériences ou de mesures appliquées à l'étranger, pour en inférer des convergences et divergences quant à leurs implications.

L'investigation menée jusqu'ici a permis de catégoriser les informations obtenues via les canaux accessibles aux chercheurs : littérature, sites web, contacts personnels. Force est de constater qu'aucune synthèse des dispositions officielles relatives à la prise en charge des jeunes à haut potentiel n'est actuellement disponible au niveau de l'Union européenne.

Aussi, l'équipe de recherche suggère-t-elle de demander qu'une question limitée à ce sujet – par économie de moyen au regard du délai disponible avant la fin de la 2<sup>e</sup> phase de la recherche - soit posée à l'Unité Eurydice de l'Union européenne, et ceci via son Unité nationale en Communauté française. La procédure de règle en l'occurrence implique une demande ministérielle motivée. L'intérêt d'une telle démarche serait d'obtenir rapidement les informations émanant de leurs autorités pour les pays membres de l'Union.

#### **d. Préparation des propositions et recommandations pour la Communauté française**

Sur base des analyses de cas, des consultations auprès des différents partenaires et personnes impliqués, et compte tenu des expériences et mesures étrangères repérées, les universités dégageront des hypothèses de travail concernant les propositions et recommandations en terme d'actions centrées :

- sur le système scolaire pris globalement,
- sur la gestion pédagogique,
- sur les services que les familles pourraient attendre au départ de l'école, en collaboration avec elle, voire en complémentarité à ses missions (activités socio-culturelles, notamment).

Après la remise du rapport relatif à la deuxième phase de la recherche prévu au 30 juin 2001, une mise en débat entre les décideurs politiques, le Comité de Pilotage et les équipes universitaires sera essentielle pour envisager, au mieux, les actions possibles consécutives au travail de recherche-action. Cette étape décisive prend place durant la période du 1<sup>er</sup> juillet au 31 août, date de fin de la deuxième convention.

## **e. Etapes ultérieures à envisager**

Par la suite, quel que soit l'éventail de ces propositions, il serait nécessaire de sensibiliser et/ou de former les différents publics (enseignants, responsables éducatifs, parents, agents des C.P.M.S. et des centres de guidance). Ces actions sont essentielles afin d'assurer l'applicabilité des dispositions.

Qu'il s'agisse de sensibilisation ou de formation, la préparation des outils qu'elles impliqueraient, suppose un travail de conception et de réalisation tant en ce qui concerne la présentation appropriée des contenus que les démarches de formation.

Il s'agira enfin de préconiser des indications sur la mise en application pratique des mesures : ses étapes, son accompagnement, son évaluation.

---

## BIBLIOGRAPHIE

---

- Adda, A. (1999), *Le livre de l'enfant doué*. Paris : Editions SOLAR.
- Anzieu, D., Chabert, C. (1992), *Les méthodes projectives*. Paris: P.U.F., Le psychologue.
- Association Française pour les Enfants Précoces (1997). Brochure d'information.
- Association Suisse pour les Enfants Précoces (1999). *Enfants à haut potentiel intellectuel: un monde inconnu ?* Compte rendu du premier Congrès Suisse de l'ASEP.
- Baird, J. and Mitchell, J., (1987), *Improving the Quality of Teaching and Learning*. Baird & Mitchell Eds.
- Baum, S. (1990), *Gifted but Learning disabled: a puzzling Paradox*. In <http://ericec.org/gifted/dbnom.html> Voir digests:e479.htm
- Bert, C. (1998), *Des enfants surdoués. 70 ans après*. Sciences Humaines, 86, 52-54.
- Burt, C. (1961), *The gifted children*. British Journal of Statistics.
- Butterworth, B. (2001), *What makes a Prodigy ?* Nature Neuroscience, 4, 1, 11-12.
- Buzan, T. (1984), *Une tête bien faite*. Paris : Les Editions d'Organisation.
- Casanova, R. (1999), *La classe spécialisée, une classe ordinaire?* Paris : E.S.F. éditeur.
- Charlot, B. (1997), *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie anthropologique*. Paris : Poche éducation.
- Chiland, C. (sous la direction de) (1995), *L'entretien clinique*. Paris: P.U.F., Le psychologue,
- Cloutier, R., Renaud, A. (1990), *Psychologie de l'enfant*. Québec : Morin.
- Colangelo, N.(1997). Counseling Gifted Students : Issues and Practices. In Colangelo, N. & Davis, G.A. (Eds.), *Handbook of gifted Education*. Needaham Heights : Allyn and Bacon, 353-365.
- Coriat, A., (1987), *Les enfants surdoués*. Paris : Le Centurion, Paï dos.

- Daniëls, E. (2001), *L'intelligence est une facilité, pas une garantie*, Imédiair, 5, 31 janvier 2001, 2-6.
- Daniels, S. (1997). Creativity in the Classroom: Characteristics, Climate and Curriculum. In Colangelo, N. & Davis, G.A. (Eds.), *Handbook of gifted Education*. Needham Heights : Allyn and Bacon, 292-307.
- Davis, A.G. (1997). Identifying Creative Students and Measuring Creativity. In Colangelo, N. & Davis, G.A. (Eds.), *Handbook of gifted Education*. Needham Heights : Allyn and Bacon, 269-281.
- De Bono, E. (1970), *Lateral Thinking : Creativity Step by Step*. New York : Harper & Row, Pub. Traduction française (1985) : *Réfléchir mieux*. Paris: Les Editions d'Organisation.
- de la Garanderie, A. (1986), 4<sup>e</sup> éd., *Les profils pédagogiques : discerner les aptitudes scolaires*, Paris : Le Centurion, Paidoguides.
- Delannoy, C. (2000), *Elèves à problèmes, écoles à solutions ?* Paris : E.S.F. Editions, Pédagogie recherches.
- Demers, C., Larivée, S. (1999), *Recension de « Winner, E. (1997). Surdoués mythes et réalités »*. Revue Canadienne de Psycho-Education, 28, 121-131.
- Deslile, J.R. (1997), Gifted Adolescents : Five Steps toward Understanding and Acceptance. In Colangelo, N. & Davis, G.A. (Eds.) , *Handbook of gifted Education*. Needham Heights : Allyn and Bacon, 475-482.
- Detterman, D.K., & Daniel, M.H. (1989). *Correlations of mental tests with each other and with cognitive variables are highest for low IQ groups*. *Intelligence*, 15, 349-359.
- Deutsch Smith, D. (1998). Giftedness and talent development. In D. Deutsch Smith, *Special education*, Chap. 7. USA : Allyn and Bacon, 273-324.
- Ericsson, K.A., Krampe, R., & Tesch-Romer, C. (1993). *The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance*. *Psychological Review*, 199, 363-406.
- European Agency for Development in Special Needs Education (1998), *Intégration en Europe : dispositions concernant les élèves à besoins éducatifs spécifiques ; tendances dans 14 pays européens*. Rédaction: Meijer, C.J.W., pour le compte de la Commission Européenne, Direction Générale XXII. Middelfart (Danemark).

- Frasier, M.M. (1997), Gifted Minority Students : Reframing Approaches to Their Identification an Education. In Colangelo, N. & Davis, G.A. (Eds.), *Handbook of gifted Education*. Needaham Heights : Allyn and Bacon, 498-515.
- Freeman, J. (1991), *Gifted Children Growing Up*. London : Cassell Education Ltd.
- Freeman, J. (1998), *Educating the very Able : current international Research*. London : The Stationery Office, Office for Standards in Education, OFSTED Reviews of Research.
- Gallaher, J.J. (1979), Issues in Education for the Gifted, in *The Gifted and the Talented*. Chicago: N.S.S.E., 28-44.
- Gardner, H. (1996). *Les intelligences multiples. Pour changer l'école: la prise en compte des différentes formes d'intelligence*. Paris : Retz-Psychologie.
- Gerin, S.(2000), *Et s'il était surdoué ?* S.I. : Marabout.
- Gibson, K.L. (1994), *The Concept of Giftedness in Urban Aboriginal Cultures*. Presented at the Fifth National Conference for the Education of Gifted and Talented Children (Perth , Australia, 28 april-30 april).
- Gibson, K.L. (1995), *A Promising Approach for Identifying Gifted Aboriginal Students in Australia*. Presented at the 11<sup>th</sup> World Conference on Gifted and Talented Children (Hong Kong Convention & Exhibition Centre, 30 July-4 August 1995).
- Goï ame d'Eaubonne, E. (1997), *Votre enfant est-il intellectuellement doué ? Traité sur la précocité intellectuelle*. Paris : Edition L'Harmattan.
- Grégoire, J. (2000), *L'évaluation clinique de l'intelligence de l'enfant*. Liège : Mardaga.
- Grubar, J.-C., Duyme, M., Côte, S. (1997), *La précocité intellectuelle de la mythologie à la génétique*. Liège: Mardaga,
- Haier, R.J., Denham, S.A. (1978), A summary Profile of the non intellectual Correlates of mathematical Precocity in Boys and Girls, in Baltimore, J.H., *Intellectual Talent: Research and Development*, University Press, 225-241.

- Hennessey, B.A. (1997), Teaching for Creative Development: a Social-Psychological Approach. In Colangelo, N. & Davis, G.A. (Eds.) , *Handbook of gifted Education*, Needham Heights : Allyn and Bacon, 282-291.
- Hildreth, G. (1954), *The gifted Children: A development Study*, J.Genet. Psych., 85, 229-262.
- Hollingsworth, L.S. (1935), *The comparative Beauty of the Faces of highly intelligent Adolescents*, J. Genet. Psych., 47, 268-281.
- Houdé, O. (1996), *Intelligence et inhibition*. Sciences Humaines, 65, 24-27.
- Howe, M.J.A. (1990), *The Origine of Exceptional Abilties*. Oxford: B. Blackwell Editor.
- Huteau, M., Lautrey, J. (1997), *Les tests d'intelligence*. Paris: Editions La Découverte, Collection Repères.
- Institut de Perfectionnement (2000), *L'accompagnement des enfants surdoués, un défi à la mode ?* Première rencontre annuelle de l'INPER (Lausanne, 23 novembre 2000).
- Kreger Silverman, L. (1997), *What is giftedness ?* <http://gifteddevelopment.com/Articles/What%20is%20giftedness.html>
- Landau, E. (1977), *Approche humanitaire à l'identification des surdoués*, brochure. Tel-Aviv: Museum Haaretz , 22 p.
- Larivée, S. (1998). *Le modèle de Gardner : l'intelligence au pluriel, une approche singulière*. Editorial. Revue Canadienne de Psycho-Education, 27, 1-29.
- Lebovici, S. (1960), *L'avenir psychopathologique des surdoués* , Rev. Neur. Psych., 5-6, 214, 6 p.
- Lebovici, S., Benoit, G., Poncin, C., Poncin, M., Talan, I., Rozenhold, M., *A propos des observations de calculateurs de calendrier*, Psychiat. Enf., IX, 2, 341-396.
- Maker, J. and Udall, J. (non précisé), *Giftedness and learning Disabilities*. In [http://www.ldonline.org/ld\\_indepth/gt\\_ld/eric\\_digest427.html](http://www.ldonline.org/ld_indepth/gt_ld/eric_digest427.html)
- Marcelli, D. (1997), *Enfance et psychopathologie*. Paris : Masson.

- Merchat, P., Chamont, P. (2000), *La précocité intellectuelle et ses contradictions*. Paris: Les Editions du Champ social.
- Miller, L.K. (1999). *The savant syndrome : Intellectual impairment and exceptional skill*. *Psychological Bulletin*, 125, 31-46.
- O'Shea, H.E. (1960), *Friendship and the intellectually gifted Children*, in *Except. Child.*, 1960, 237-335.
- Pelsser, R. (1989), La douance. In Pelsser, R., *Manuel de psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent*. Paris : Gaëtan Morin Editeur, 91-101.
- Perrenoud, P. (1995), *La pédagogie à l'école des différences*. Paris: E.S.F. éditeur.
- Perron, R., et Coll. (1997), *La pratique de la psychologie clinique*. Paris : Dunod.
- Perron-Borelli, M., Perron, R. (1994), *L'examen psychologique de l'enfant*. Paris: P.U.F. Le psychologue.
- Pesanti, M. & Coll. (2001), *Mental Calculation in a Prodigy is sustained by right prefrontal and medial temporal Areas*, *Nature Neuroscience*, 4, 1, 103-107.
- Piechowsky, M.M. (1997), Emotional giftedness : the measure of intrapersonal intelligence. In Colangelo, N. & Davis, G.A. (Eds.) *Handbook of gifted Education*. Needaham Heights : Allyn and Bacon, 366-381.
- Prot, B. (1997), *Profession motivatrice : Réveiller le désir d'apprendre au collège et au lycée.*, Paris: Editions Noésis.
- Ramos-Ford, V. & Gardner H (1997), Giftedness from a Multiple Intelligence Perspective. In Colangelo, N. & Davis, G.A. (Eds.), *Handbook of gifted Education*. Needaham Heights : Allyn and Bacon, 54-74.
- Rausch de Traubenberg, N., Boizou, M.F. (1994), *Le Rorschach en clinique infantile: L'imaginaire et le réel chez l'enfant*. Paris: Dunod.
- Richert, S. (1997), Excellence with equity in identification and programming. In Colangelo, N. & Davis, G.A. (Eds.), *Handbook of gifted Education*. Needaham Heights : Allyn and Bacon, 75-88.

- Rimm, S.B. (1997), Underachievement Syndrome : A National Epidemic. In Colangelo, N. & Davis, G.A. (Eds.), *Handbook of gifted Education*. Needham Heights : Allyn and Bacon, 416-434.
- Robinson, , A. (1997), Cooperative Learning for Talented Students : Emergent Issues and Implications. In Colangelo, N. & Davis, G.A. (Eds.), *Handbook of gifted Education*. Needham Heights : Allyn and Bacon, 243-252.
- Rogers, M-T. & Silverman, L. (non précisé), *Recognizing Giftedness in Young Children*. Gifted development Center. Denver, Colorado.  
<http://www.gifteddevelopment.com/Articles/Recognizing%20Giftedness%20In%20Young%20Children.html>
- Roux-Duort, L. (1985), Les enfants intellectuellement surdoués. In Lebovici, S. Diatkine, R., Soulé, M (Eds.), *Nouveau Traité de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent*.
- Schaeffer, C.E.(1970), *A psychological Study of ten exceptionnaly creative adolescent Girls*, Except. Child, 36, 431-441.
- Schwartz, W. (1997), *Strategies for Identifying the talents of diversses Students*. New York NY : Clearinghouse on Urban Education.
- Secrétariat suisse de pédagogie curative et spécialisée (1999), *La pédagogie spécialisée face aux élèves surdoués: dossier*. Préparé par Caiazza, A.-M. Lausanne : S.P.C.
- Silverman, L.K. (Ed.) (1993), *Counseling the gifted & talented*. USA : Love Publishing Company.
- Simonton, D.K. (1999), *Talent and its development : An emergenic and epigenetic model*. Psychological Review, 106, 435-457.
- 650 Ideas for quality Teaching* (1999). CDRom, Peel in Practice. Ian Mitchell Ed.
- Sternberg, R.J. (1982), *Lies we live by : misapplication of test in identifying Gifted*. Gifted Child Quarterly, 26, 4, 157-161.

- Sternberg, R.J. (1997), A triarchic View of Giftedness : theory and Practice. In Colangelo, N. & Davis, G.A., *Handbook of gifted Education*. Needham Heights : Allyn and Bacon, 43-53.
- Sternberg, R.J. (1997), Cognitive conception of expertise. In Feltouich, P.J., Ford, K.M., Hoffman, (Eds.), *Expertise in context*. Cambridge : MIT Press.
- Terman, L.M. (?), *A new Approach to the Study of Genius*, Psych. Rev., 192, 29, 310-318.
- Terman, L.M. (1925), *Genetic study of genius*, vol I, 641p.; (1945), vol. IV, 381 p., (1959), vol. V, 152 p. Stanford (California): Stanford University Press.
- Terrassier, J.-C. (1979), *Le syndrome de dyssynchronie*. Publication de l'ANPES, 8 p.
- Terrassier, J.-C. (1979), *The negative Pygmalion Effect*. Exposé présenté au Congrès international sur les enfants surdoués, (Jérusalem, juillet 1979), 5 p.
- Terrassier, J.-C. (1981), *Les enfants surdoués ou la précocité embarrassante*. Paris : Les Editions E.S.F.
- Terrassier, J.-C., Gouillon, P. (1999), *Guide pratique de l'enfant surdoué : comment réussir en étant surdoué ?* Paris : ESF Editeur, Collection Références.
- Thirion, A.-M. (1997), La recherche-action. In Henry, G., *Méthodes des sciences de l'éducation*. Notes de cours. Liège : Université de Liège.
- Tolan, S. (1985), *Stuck in Another Dimension : The Exceptionally Gifted Child in School*. Gifted Child Today.
- Torrance, E.P. (1979), Unique Needs of creative Child and Adult, in *The gifted and the talented*, Chicago: N.S.S.E., 352-371.
- Trocme-Fabre, H. & Huort, T. (1999), *Réinventer le métier d'apprendre*. Paris : les Editions d'Organisation.
- Trocme-Fabre, H. (1990), *Le « savoir apprendre » : logique, étapes et structuration*. Cahiers pédagogiques, 285, 21.

Velz, E. (2000), *Les surdoués : le droit du génie*. Bulletin du PARAPMS, juin 2000, 25-43.

Vernon, E.P., Adamson, G., Vernon, D.F. (1977), *The Psychology and Education of the gifted Children*. London: The Chancer Press, VI, 212.

Webb, J. T., Meckstroth, E.h A., Tolan, S. S. (1994), *Guiding the gifted Child : A practical Source for Parents and Teachers*. Scottsdale, Arizona : Gifted Psychology Press.

Widlocher (1965), *L'interprétation des dessins d'enfants*. Bruxelles: Charles Dessart Editeur, Collection Psychologie et sciences humaines.

Williams, L.V. & Trocmé-Fabre , H. (1986). *Deux cerveaux pour apprendre*. Paris : les Editions d'Organisation.

Wilson, C. (2000), *Catering for individual Differences*. Communication presented at the Annual Peel Conference (Melbourne University, Victoria, Australia, July 2000).

Wilson, C. (2000), *Peel and Catering for Individual Differences*. Communication presented at the Annual Peel Conference (Melbourne University, Victoria, Australia, July 2000).

Winner, E. (1997), *Surdoués : Mythes et réalités*. Paris: Aubier.

Winner, E. (2000), Giftedness : *Current Theory and Research*. Current Directions in psychological science, 9, 153-156.

Zakhartchouk J.M. (1999), *L'enseignant, un passeur culturel*. Paris: E.S.F. éditeur.

---

# ANNEXES

---

## **GRILLE D'ENTRETIEN**

# 1. COORDONNEES

- ENFANT             ADOLESCENT             ADULTE

Nom : ..... Prénom : .....

Adresse : .....

Tél. : ..... GSM : ..... e-Mail : .....

Lieu et date de naissance : .....

Rem : (adoption éventuelle ... ) : .....

▪ MERE

Nom : ..... Prénom : .....

Adresse : .....

Tél. : ..... GSM : ..... e-Mail : .....

▪ PERE

Nom : ..... Prénom : .....

Adresse : .....

Tél. : ..... GSM : ..... e-Mail : .....

▪ AUTRES ( autre membre de la famille d'origine, famille d'accueil, institution ... )

Nom : ..... Prénom : .....

Lien avec l'enfant : .....

Adresse : .....

Tél. : ..... GSM : ..... e-Mail : .....

Nom : ..... Prénom : .....

Lien avec l'enfant : .....

Adresse : .....

.....

..... Tél. : ..... GSM :

.....

e-Mail : .....

## 2. CONTEXTE DES ENTRETIENS

Entretiens	Dates					
Avec les parents sans l'enfant						
Avec un parent sans l'enfant  ○ Père  ○ Mère						
Avec l'enfant seul						
Avec les parents et l'enfant						

<p><b>Avec un parent et l'enfant</b></p> <p><input type="radio"/> Père</p> <p><input type="radio"/> Mère</p>						
<p><b>Autres</b></p>						

Motivations particulières (parents et/ou enfant et/ou autres intervenants) à participer à la recherche :

.....

.....

.....

.....

### 3. CONTEXTE FAMILIAL

#### 3.1. Description de la famille

3.1.1. Parents : <input type="radio"/> unis <input type="radio"/> séparés <input type="radio"/> décédé(s)
---

- Qualité de la relation avec l'enfant : .....
- .....
- .....

3.1.2. Fratrie
----------------

- Nbre, âge : .....
- Qualité de la relation avec l'enfant : .....
- .....
- .....

3.1.3. Autres
---------------

.....

.....

#### 3.2. Situations scolaires et/ou professionnelles

	AGE	NIVEAU D'ETUDE	PROFESSION
Mère			
Père			

<input type="radio"/> Frère / <input type="radio"/> Sœur			
<input type="radio"/> Frère / <input type="radio"/> Sœur			
<input type="radio"/> Frère / <input type="radio"/> Sœur			
<input type="radio"/> Frère / <input type="radio"/> Sœur			
<input type="radio"/> Frère / <input type="radio"/> Sœur			

### 3.3. Antécédents éventuels en terme de précocité

.....

## **4. PROFIL DE L'ENFANT**

### **4.1. Données générales**

<b>4.1.1. Développement de l'enfant</b>
---

- Contexte de la Grossesse : .....  
.....
- Contexte de la naissance : .....  
.....
- Santé : .....  
.....
- Problème éventuel dans la première enfance (lié à la sphère alimentaire / du sommeil / psychomotrice) :  
.....  
.....
- Acquisitions - de la marche : .....  
- de la parole : .....  
- de la propreté : .....
- Evolution des différents intérêts (curiosité, éveil, jeux,...) : .....  
.....  
.....
- Contexte des premières acquisitions scolaires (lecture, calcul, écriture, autre) : .....  
.....  
.....
- Recours éventuel à un professionnel de l'enfance (psychologue, logopède, PMS,...) : .....  
.....  
.....  
  
Nature de l'aide : .....  
.....  
  
Dates : .....  
.....

**4.1.2. Parcours scolaire**

■ Résultats :

ENSEIGNEMENT PRIMAIRE						ENSEIGNEMENT SECONDAIRE					
1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6

■ QI (Weschler) : .....  
 date de passation.....

QI Verbal	QI Performance
Subtests	Subtests
◆	◆
◆	◆
◆	◆
◆	◆
◆	◆

Commentaires .....

.....

.....

Autre(s) test(s) d'investigation intellectuelle .....

Date(s) de passation .....

Commentaires .....

■ Saut(s) de classe éventuel(s) : .....

Année(s) d'étude .....

Contexte de la décision .....

■ Redoublement(s) de classe éventuel(s) .....

Année(s) d'étude .....

Contexte de la décision .....

■ Événement(s) scolaire(s) particulier(s) (sans saut ni redoublement) .....

Année(s) d'étude .....

■ Changement(s) d'école(s) .....

Année(s) d'étude .....

Contexte de la décision .....

### 4.1.3. Hobbies, activités extrascolaires, pôles d'intérêt ...

.....

.....

Niveau de pratique.....

.....

.....

## 4.2. Représentations

Afin d'assurer une contextualisation optimale du discours des personnes rencontrées, il paraît utile de leur demander de parler en termes de situations concrètes : “ *Quand vous me parlez de ....., pourriez-vous décrire une situation où vous pensez l'avoir perçu .....* ”

### 4.2.1. Parents (Comment décrivent-ils leur enfant ?)

#### ■ Aspect relationnel - social

avec les camarades de classe, d'école : .....

.....

avec les autres enfants en dehors de l'école : .....

.....

avec la fratrie : .....

.....

avec eux : .....

.....

avec d'autres adultes : .....

.....

#### ■ Aspect affectif – intra-psychique (Description de la personnalité de leur enfant)

anxiété : .....

.....

estime de soi, confiance en soi : .....

.....

humeur (stabilité, chgts fréquents, périodes dépressives, ...) : .....

.....

attitude face à l'échec en général, tolérance à la frustration : .....

.....

attitude face à la louange : .....

.....

expression des émotions (tristesse, joie, colère, ...) : .....

.....

degré d'autonomie par rapport à l'environnement : .....

.....

imagination, créativité, ... : .....

.....

humour, ... : .....

.....

intuition, ... : .....

.....

engagement, investissement, implication, ... : .....

.....

introspection, questionnement, ... : .....

.....

■ **Aspect psycho-moteur**

habiletés manuelles, corporelles, ... : .....

.....

■ **Difficultés vécues à certains moments**

quand ? : .....

.....

nature des problèmes : .....

.....

ressources utilisées par les parents(ou autre(s)) : .....

.....

.....

.....

■ **Facilités, satisfactions vécues à certains moments**

quand ? : .....

.....

Contexte : .....

.....

■ **Projection**

comment voient-ils leur enfant dans l'avenir ? : .....

.....

sur les plans

affectif : .....

.....

■ **Aspect affectif – intra-psychique** (*Description de sa personnalité*)

anxiété : .....

.....

estime de soi, confiance en soi : .....

.....

humeur (stabilité, chgts fréquents, périodes dépressives, ...) : .....

.....

attitude face à l'échec en général, tolérance à la frustration : .....

.....

attitude face à la louange : .....

.....

expression des émotions (tristesse, joie, colère, ...) : .....

.....

degré d'autonomie par rapport à l'environnement : .....

.....

imagination, créativité, ... : .....

.....

humour, ... : .....

.....

intuition, ... : .....

.....

engagement, investissement, implication, ... : .....

.....

introspection, questionnement, ... : .....

.....

etc, ... : .....

.....

■ **Aspect psycho-moteur**

habiletés manuelles, corporelles, ... : .....

.....

■ **Difficultés vécues à certains moments**

quand ? : .....

.....

nature des problèmes : .....

.....

ressources utilisées par l'enfant : .....

.....

.....

.....

.....

■ **Facilités, satisfactions vécues à certains moments**

quand ? : .....

.....

Contexte : .....

.....

■ **Projection**

comment se voit-il dans l'avenir ? : .....

.....

sur les plans

          affectif : .....

.....

.....  
avec ses parents : .....

.....  
avec l'enseignant : .....

.....  
avec d'autres adultes : .....

.....

■ **Aspect affectif – intra-psychique** (*Description de la personnalité de l'enfant*)

anxiété : .....

.....  
estime de soi, confiance en soi : .....

.....  
humeur (stabilité, chgts fréquents, périodes dépressives, ...) : .....

.....  
attitude face à l'échec en général, tolérance à la frustration : .....

.....  
attitude face à la louange : .....

.....  
expression des émotions (tristesse, joie, colère, ...) : .....

.....  
degré d'autonomie par rapport à l'environnement : .....

.....

imagination, créativité,... : .....

.....

humour,... : .....

.....

intuition,... : .....

.....

engagement, investissement, implication,... : .....

.....

introspection, questionnement,... : .....

.....

etc,... : .....

.....

■ **Aspect psycho-moteur**

habiletés manuelles, corporelles, ... : .....

.....

■ **Difficultés vécues à certains moments**

quand ? : .....

.....

nature des problèmes : .....

.....

ressources utilisées par l'enseignant (ou autre(s)) : .....

.....

.....

.....

.....

■ **Facilités, satisfactions vécues à certains moments**

quand ? : .....

.....

Contexte : .....

.....

■ **Projection**

comment voit-il l'enfant dans l'avenir ? : .....

.....

sur les plans

    affectif : .....

    .....

professionnel : .....

.....

<b>4.2.4. Psychologue</b>
---------------------------

■ **Aspect relationnel - social**

avec les camarades de classe, d'école : .....

.....

avec les autres enfants en dehors de l'école : .....

.....

avec la fratrie : .....

.....

avec ses parents : .....

.....

avec d'autres adultes : .....

.....

■ **Aspect affectif – intra-psychique** (*Description de la personnalité de l'enfant*)

anxiété : .....

.....

estime de soi, confiance en soi : .....

.....

humeur (stabilité, chgts fréquents, périodes dépressives, ...) : .....

attitude face à l' échec en général, tolérance à la frustration : .....

.....

attitude face à la louange : .....

.....

expression des émotions (tristesse, joie, colère,...) : .....

.....

degré d'autonomie par rapport à l'environnement : .....

.....

imagination, créativité,... : .....

.....

humour,... : .....

.....

intuition,... : .....

.....

engagement, investissement, implication,... : .....

.....

introspection, questionnement,... : .....

.....

etc,... : .....

.....

■ **Aspect psycho-moteur**

habiletés manuelles, corporelles, ... : .....

.....

■ **Difficultés vécues à certains moments**

quand ? : .....

.....

nature des problèmes : .....

.....

ressources utilisées par le psychologue (ou autre(s)) : .....

.....

.....

.....

.....

■ **Facilités, satisfactions vécues à certains moments**

quand ? : .....

.....

Contexte : .....

.....

■ **Projection**

comment voit-il l'enfant dans l'avenir ? : .....

.....

sur les plans

affectif :

-----

## 5. OBSERVATION DE LA PRECOCITE

### 5.1. Parents

#### 5.1.1. Douance

comment qualifient-ils la différence de leur enfant ? : .....

.....

quelles caractéristiques mettent-ils en avant ? : .....

.....

#### 5.1.2. Premiers signes

quand l'ont-ils constatée ? : .....

.....

comment ? (Q.I. ?, comportement ?, ...) : .....

.....

dans quel contexte ? : .....

.....

qui l'a observée ? : .....

.....

#### 5.1.3. Les premières réactions

des parents et/ou fratrie : .....

.....

de l'enfant/adolescent : .....

.....

de la famille, des proches : .....

.....

des amis de l'enfant/adolescent (de l'école ou non) : .....

.....

de l'école – enseignant : .....

.....

autre : .....

.....

#### **5.1.4. Les conséquences, d'un point de vue relationnel et affectif**

*Comment le percevez-vous maintenant ?*

face à eux-mêmes et/ou face à la fratrie et à la famille : .....

.....

face à lui-même et à l'apprentissage : .....

.....

face à ses pairs : .....

.....

#### **5.1.5. Les aménagements**

*Qu'est-ce qui a été mis en place ?...*

par les parents et/ou fratrie, famille : .....

.....

par l'enfant précoce : .....

.....  
par le CPMS : .....

.....  
autre : .....

.....  
.....  
.....  
.....

**5.1.6. Evaluation des aménagements en terme de: satisfaction/insatisfaction**

par les parents et/ou fratrie, famille : .....

.....  
par l'enfant précoce : .....

.....  
par l'école : .....

.....  
par le CPMS : .....

.....  
autre : .....

**5.1.7. Perspectives et souhaits par rapport à leur enfant**

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

## 5.2. Enfant / adolescent

### 5.2.1. Douance

en quoi se perçoit-il différent des autres enfants/ados de son âge ? : .....

.....

quelles caractéristiques met-il en avant ? : .....

.....

### 5.2.2. Premiers signes

quand l'a-t-il constatée ? : .....

.....

comment ? (Q.I. ?, Comportement ?, ...): .....

.....

dans quel contexte ? : .....

.....

qui l'a observée ? : .....

.....

### 5.2.3. Les premières réactions

de l'enfant/adolescent par rapport à lui-même : .....

.....

des parents et/ou fratrie : .....

.....

de la famille, des proches : .....

-----  
des amis de l'enfant/adolescent (de l'école ou non) : -----  
-----

de l'école – enseignant : -----  
-----

.....  
par l'école : .....

.....  
par le CPMS: .....

.....  
autre : .....

.....  
.....  
.....  
.....

**5.2.6. Evaluation des aménagements en terme de: satisfaction/insatisfaction**

par les parents et/ou fratrie, famille : .....

.....  
par l'enfant précoce : .....

5.2.7. Perspectives et sou



## 5.3. Enseignant

### 5.3.1. Douance

comment qualifierait-il la différence de son élève ? : .....

.....

quelles caractéristiques met-il en avant ? : .....

.....

### 5.3.2. Premiers signes

quand l'a-t-il constatée ? : .....

.....

comment ? (Q.I. ?, Comportement ?, ...): .....

.....

dans quel contexte ? : .....

.....

qui l'a observée ? : .....

.....

### 5.3.3. Les premières réactions

des parents et/ou fratrie : .....

.....

de l'enfant/adolescent : .....

.....

de la famille, des proches : .....

.....  
des amis de l'enfant/adolescent (de l'école ou non) : .....

.....  
de l'école – enseignant : .....

.....  
autre : .....

**5.3.4. Les conséquences, d'un point de vue relationnel et affectif**

*A-t-il perçu des changements chez l'enfant ?*

face aux parents et/ou face à la fratrie et à la famille : .....

.....  
face à lui-même : .....

.....

par l'école, par l'enseignant : .....

.....

par le CPMS: .....

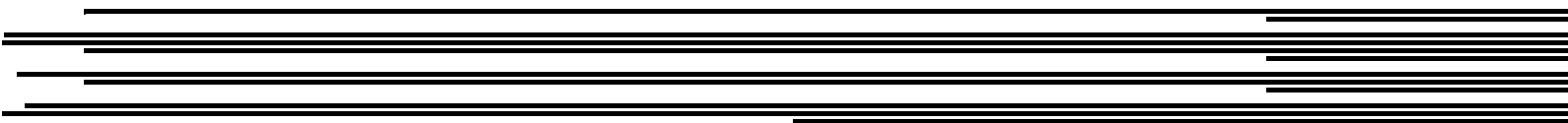
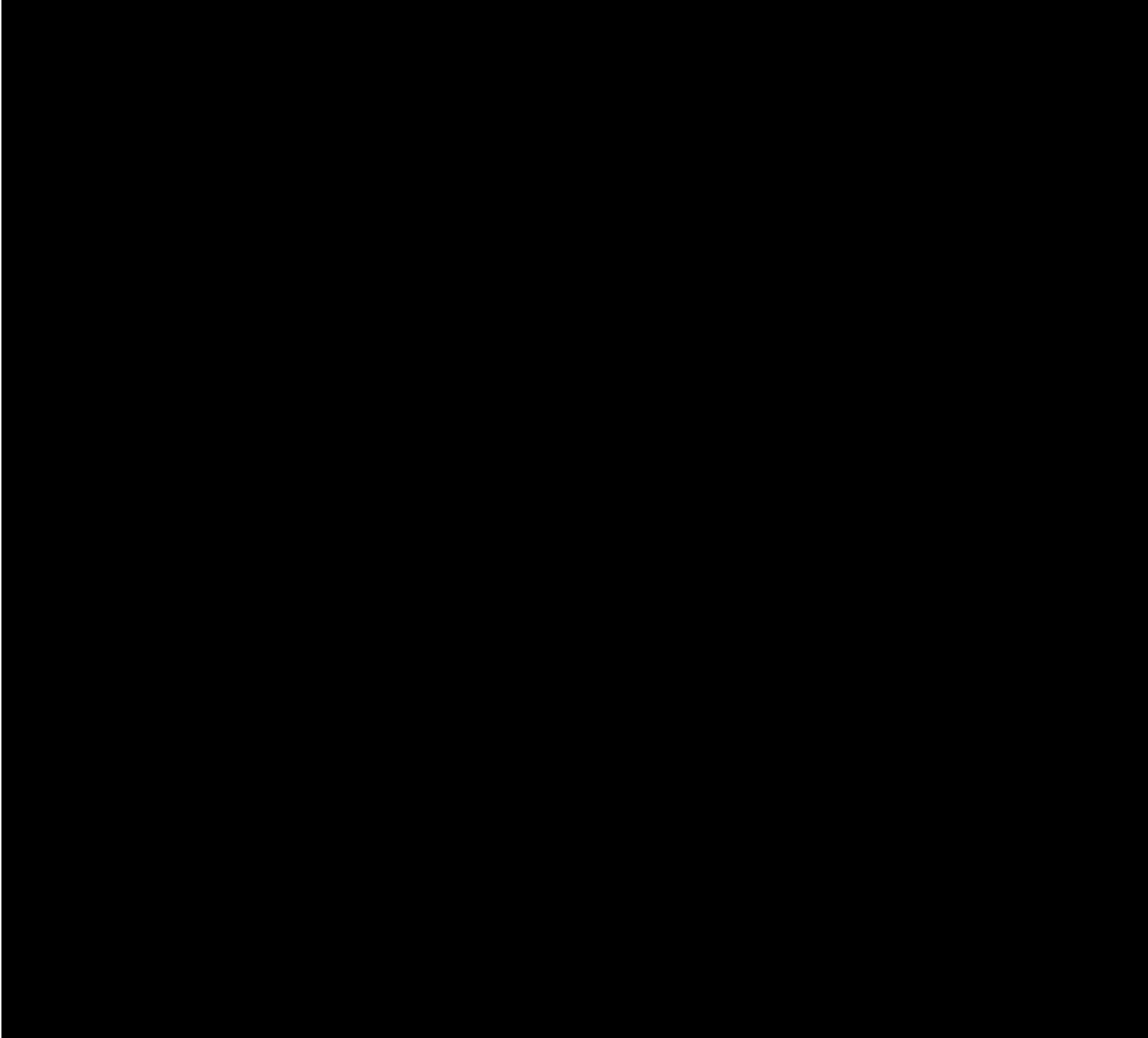
.....

autre : .....

.....

.....

.....



## 5.4. Psychologue

### 5.4.1. Douance

comment qualifie-t-il la différence de l'enfant/ado ? : .....

.....

quelles caractéristiques met-il en avant ? : .....

.....

### 5.4.2. Premiers signes

quand l'a-il constatée ? : .....

.....

comment ? (Q.I. ?, comportement ?, ...) : .....

.....

dans quel contexte ? : .....

.....

qui l'a observée ? : .....

.....

### 5.4.3. Les premières réactions

des parents et/ou fratrie : .....

.....

de l'enfant/adolescent : .....

.....

de la famille, des proches : .....

.....  
des amis de l'enfant/adolescent (de l'école ou non) : .....

.....  
de l'école – enseignant : .....

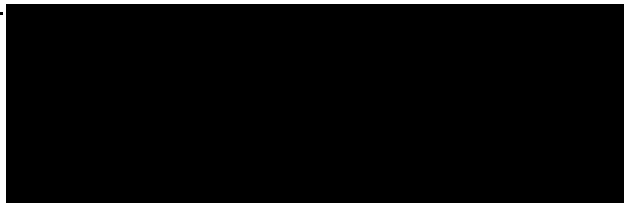
.....  
autre : .....

**5.4.4. Les conséquences, d'un point de vue relationnel et affectif**

*Vécu de la situation*

par les parents et/ou fratrie, famille : .....

.....  
par l'enfant précoce : .....



.....  
par l'école : .....

.....  
par le CPMS: .....

.....  
autre : .....

.....

.....

.....

.....

**5.4.6. Evaluation des aménagements en terme de: satisfaction/insatisfaction**

par les parents: .....

.....

par l'enfant précoce : .....

.....

par la fratrie : .....

.....

.....

**5.4.7. Perspectives et souhaits par rapport à l'enfant/ado**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

## 6. APPRENTISSAGE SCOLAIRE

Rem : il convient de demander au(x) partenaire(s) de définir au mieux les termes qu'ils emploient et d'illustrer par des exemples les situations qu'ils décrivent

### 6.1. Selon les parents

matière(s) et méthode(s) que l'enfant

aime (*et pourquoi ?*) : .....

.....

n'aime pas (*et pourquoi ?*): .....

.....

caractéristique(s) de la mémorisation : .....

.....

caractéristique(s) du raisonnement : .....

.....

stratégie(s) mise(s) en œuvre face au travail scolaire : .....

.....

attitude(s) face

à la réussite scolaire : .....

.....

## 6.2. Selon l'enfant/adolescent

matière(s) et méthode(s) que l'enfant

aime (*et pourquoi ?*): .....

.....

n'aime pas (*et pourquoi ?*): .....

.....

caractéristique(s) de la mémorisation : .....

.....

stratégie(s) mise(s) en œuvre face au travail scolaire : .....

.....

attitude(s) face

à la réussite scolaire : .....

.....

à l'échec scolaire : .....

.....

description de 3 situations au cours desquelles l'enfant/ado pense vraiment avoir appris (*et pourquoi ?*):

1. ....

.....

.....

.....

.....

2. ....

.....

.....

.....

.....

3. ....

.....

.....

.....

.....

Selon l'enseignant

matière(s) et méthode(s) que l'enfant

aime (*et pourquoi ?*): .....

n'aime pas (*et pourquoi ?*) : .....

.....

caractéristique(s) de la mémorisation : .....

.....

stratégie(s) mise(s) en œuvre face au travail scolaire : .....

.....

attitude(s) face

à la réussite scolaire : .....

## REMARQUES ET COMMENTAIRES DES PERSONNES RENCONTREES

A. **concernant le contenu des entretiens :** .....

B. ....

C. ....

D.

E. **ce qui nous a échappé (indices/indicateurs) :** .....

F. ....

G. ....

*H.*

concernant leurs attentes personnelles : .....

.....

.....

.....

concernant leur souhait de recevoir un feed-back personnalisé au terme de la recherche : .....

.....

.....

## REMARQUES GENERALES DES CHERCHEURS SUR LE CLIMAT DES ENTRETIENS

attitude / non-verbal : .....

.....

climat relationnel : .....

.....

impressions générales : .....

.....