

Haute Ecole Pédagogique - BEJUNE



Formation préscolaire et primaire

Mémoire professionnel

Enfant à haut potentiel :
un défi pour les enseignants ?

Travail de Nora Müller et Aude Kury
Sous la direction de Pierre Petignat

Site de Porrentruy, mars 2013

5 Mots-clés

- Haut potentiel
- Particularités de l'EHP
- Dyssynchronie
- Echech scolaire
- Scolarisation

Résumé

La thématique des enfants à haut potentiel est aujourd'hui un sujet en plein essor. Plus que jamais, cette problématique occupe une place importante dans la recherche.

Dans notre travail, nous allons nous intéresser à l'identification des enfants à haut potentiel, à ses caractéristiques, ainsi qu'aux différentes méthodes d'enseignements qui lui sont dispensées, tant en classe ordinaire qu'en classe spécialisée.

L'enseignement en classe ordinaire nous intéresse tout particulièrement, puisqu'en tant que futures enseignantes, nous serons principalement confrontées à ce type d'enseignement.

De plus, il est déconcertant de constater un paradoxe entre le haut potentiel et l'échec scolaire. Effectivement, la scolarisation de ces enfants possédant une intelligence différente est remise en question puisqu'environ un tiers des EHP se trouvent confrontés à de lourdes difficultés scolaires. De ce fait, nos intérêts se dirigent plus particulièrement sur les moyens et les méthodes employés par les enseignants à l'heure actuelle, qui seraient susceptibles d'améliorer les apprentissages ou l'apport de connaissances chez les EHP.

Notre méthodologie sera axée autour de l'enseignement destiné aux EHP. À travers plusieurs entretiens avec des enseignants de formation primaire, nous recueillerons et analyserons qualitativement les moyens utilisés en classe.

L'objectif principal de notre dispositif est de repérer les points positifs et les lacunes susceptibles d'exister dans le système éducatif actuel.

Remerciements

Pour la réalisation de notre travail, nous tenons tout particulièrement à remercier les enseignants pour le temps qu'ils ont consacré à nos entretiens, Yves Denoël enseignant spécialisé et responsable de la session d'enrichissement du canton du Jura, Régis Riat responsable du Service intégration du Service de l'enseignement du canton Jura, Ruth Wermeille représentante jurassienne de l'ASEP (Association Suisse des Enfants Précoces), François Joliat pour ses conseils et son orientation en début de travail et Pierre Petignat, notre directeur de mémoire professionnel pour le suivi dans l'accomplissement de notre travail.

Table des matières

Remerciements

Liste des Annexes

INTRODUCTION	6
CHOIX DU SUJET.....	6
ÉLÉMENTS ESSENTIELS À PROPOS DES EHP.....	7
1. QUESTION DE DÉPART	8
2. TERMINOLOGIE POUR DÉFINIR L'ENFANT À HAUT POTENTIEL	9
2.1 SIGNIFICATION DES DIFFÉRENTS TERMES.....	9
3. HISTORIQUE DE L'EHP	11
3.1 EN FRANCE.....	11
3.2 AUX ÉTATS-UNIS.....	13
3.3 EN URSS.....	14
3.4 AUTRES PAYS.....	14
4. PROBLÉMATIQUE	15
4.1 IDENTIFICATION DE L'EHP.....	15
4.1.1 Difficultés d'identification.....	15
4.1.2 Différents tests d'identification de l'EHP.....	15
4.1.3 Influence de la génétique et de l'environnement sur le QI.....	20
4.2 PARTICULARITÉS DE L'EHP.....	21
4.2.1 Caractéristiques de l'EHP.....	22
4.3 LA DYSSYNCHRONIE.....	25
4.3.1 La dyssynchronie interne.....	25
4.4 LES TROUBLES ASSOCIÉS CHEZ L'EHP.....	27
4.4.1 Dyslexie.....	28
4.4.2 Dysphasie.....	29
4.4.3 Dyspraxie.....	29
4.4.4 Dysgraphie.....	29
4.4.5 Hyperactivité.....	30
4.5 L'ENSEIGNEMENT À L'EHP.....	30
4.5.1 Les diverses possibilités de scolarisation.....	31
4.5.1.1 En classe ordinaire.....	32
4.5.1.2 L'enseignement spécialisé.....	33
4.5.2 Les différentes méthodes d'enseignement.....	34
4.5.2.1 Les stades d'enseignement.....	35
4.5.2.2 Mesures à prendre.....	35
4.5.2.3 Différenciation.....	36
4.5.2.4 Pédagogie du projet.....	36
4.5.2.5 Le travail en réseau.....	37
4.5.2.6 La formation continue, les sites et les ouvrages de référence.....	37
4.5.3 L'EHP et l'échec scolaire.....	38
4.5.4 La gestion mentale.....	41
4.6 SITUATION ACTUELLE.....	41
4.6.1 Situation dans l'espace BEJUNE et en Suisse romande.....	41
4.6.2 Situation dans le canton du Jura.....	43
4.7 QUESTION DE RECHERCHE.....	46
5. MÉTHODOLOGIE	47
5.1 MÉTHODE DE RECHERCHE EMPLOYÉE.....	47
5.1.1 Contrat d'entretien.....	47
5.1.2 Déroulement des entretiens.....	47

5.1.3 Canevas d'entretien	48
5.1.4 Transcriptions	50
5.2 JUSTIFICATION DE LA MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE EMPLOYÉE	51
5.2.1 Choix des personnes interrogées	51
5.2.2 Choix et intérêts de l'outil	51
5.2.3 Limites des entretiens	52
6. GRILLE D'ANALYSE	53
6.1 MÉTHODE D'ANALYSE	53
6.2 ANALYSE ET VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES	53
6.2.1 Hypothèse 1 : les enseignants ne reconnaissent et/ou ne distinguent pas forcément les EHP des autres élèves	54
6.2.2 Hypothèse 2 : la différenciation n'est pas suffisamment appliquée chez les EHP	57
6.2.3 Hypothèse 3 : les enseignants ne disposent pas d'assez d'informations	63
6.3 SYNTHÈSE DES ENTRETIENS	67
6.3.1 Variables	67
6.3.2 Liens entre les hypothèses	68
6.3.3 Prolongements possibles	69
7. CONCLUSION	70
8. RÉFÉRENCES	72
8.1 OUVRAGES	72
8.2 SITE INTERNET	72

Liste des *Annexes*

- Annexe 1* Les six profils d'élèves doués et talentueux de Doris Perrodin-Carlen
- Annexe 2* République et canton du Jura : Arrêté fixant les modalités d'expérimentation d'une prestation dite « session d'enrichissement » à l'intention d'élèves reconnus comme précoces
- Annexe 3* Document distribué par Yves Denoël
- Annexe 4* Attestation de présence à la conférence : « les pièges de la dyslexie et de la dysorthographe : des diagnostics parfois délicats, notamment dans le cadre de l'enfant HPI ».

Introduction

Choix du sujet

Notre intérêt pour la problématique des enfants surdoués remonte à une expérience vécue lors de notre camp de ski de première année de formation. Nous avons rencontré une élève à haut potentiel dans la classe primaire de 8^e HarmoS qui nous accompagnait. Nous nous étions approchées de cette jeune fille qui paraissait différente et semblait souffrir. Nous étions surprises quant à ses sujets de conversations et à ses centres d'intérêt qui n'étaient pas en lien avec les préoccupations d'un enfant de son âge. De plus, cette élève remarquait sa différence avec les autres enfants, ce qui engendrait chez elle une désorientation et une perte de confiance. Elle ne parvenait pas à s'intégrer dans le groupe-classe et cette exclusion la rendait mélancolique et parfois très impulsive envers ses camarades et même envers les étudiants. La soif de connaissance de cette jeune fille ainsi que sa culture générale nous ont également beaucoup impressionnées.

Cette expérience a suscité notre curiosité et nous a poussées à travailler sur la thématique des enfants surdoués lors de notre module de Recherche 1 en première année de formation.

Dans ce mémoire, nous avons envie de poursuivre notre travail et d'approfondir la thématique des enfants surdoués en nous entretenant avec des professionnels (enseignants, spécialistes, etc.) et en axant notre recherche sur les modes de fonctionnement en classe.

Notre travail de Recherche 1 nous a permis de mettre en lumière les difficultés résidant dans l'enseignement aux EHP. Ayant constaté lors de notre pratique que les enseignants attachent beaucoup d'importance aux élèves en difficultés ou en échec scolaire, nous nous questionnons sur les méthodes employées pour les élèves avancés et plus spécifiquement pour les EHP. Il semble que les enseignants maîtrisent davantage les méthodes et les moyens mis en place pour soutenir les élèves qui ont des problèmes scolaires. En effet, les activités de consolidation et de remédiation sont souvent nombreuses dans les classes. De plus, des cours de soutien ainsi que d'autres alternatives telles que les classes spéciales (classe de soutien, classe delta...) sont mises en place dans notre canton. Cependant, rares sont les activités de prolongation ou d'approfondissement qui apportent de nouvelles connaissances aux élèves avancés. Or, afin que ce type d'élèves puisse profiter pleinement de l'enseignement traditionnel et pour que ces mêmes enfants ne s'ennuient pas à l'école, il faudrait peut-être développer ce genre d'activités dans les classes. Toutefois, il est important de souligner la présence de la session d'enrichissement pour les EHP dans notre canton. Cette session a lieu le mercredi matin à Delémont et est basée sur la pédagogie du projet, type de pédagogie dont nous parlerons dans notre travail. À travers ce mémoire, nous désirons principalement enrichir nos connaissances concernant les moyens mis en place dans l'enseignement ordinaire dans le canton du Jura et finalement conclure par les pratiques nous semblant adaptées au bon développement des EHP en classe traditionnelle.

Cette problématique nous intéresse d'autant plus, puisqu'il s'agit d'un véritable défi pour les enseignants. Assurément, l'enseignant doit tenir compte de l'avancement ou du retard de

chaque élève. Différents types d'enfants (dyslexiques, dysphasiques, hyperactifs, précoces, etc.) sont présents dans les classes et il se révèle souvent très compliqué et éprouvant de différencier suffisamment les activités, afin de répondre aux besoins spécifiques de chacun. Cette tâche est d'autant plus difficile du fait que l'enseignant a un programme à suivre et qu'il ne connaît probablement pas tous les moyens à employer avec chaque type d'élèves. Néanmoins, en ce qui concerne les méthodes à mettre en place avec les enfants surdoués, il semblerait que des lacunes persistent chez les enseignants ordinaires. À ce sujet, Jean-Daniel Nordmann écrit dans son ouvrage intitulé *L'enfant surdoué, une proposition pédagogique* (2010) « On ne laisse pas d'être abasourdi par l'abîme existant entre la réflexion théorique sur le sujet et les mises en œuvre pusillanimes sur le terrain concret de l'éducation ». (p.16) C'est d'ailleurs cette thématique qui sera approfondie dans notre méthodologie, puisque ce sont les liens entre la théorie et la pratique qui nous intéressent véritablement.

Éléments essentiels à propos des EHP

Les premières recherches sur les individus à haut potentiel sont entreprises au 19^e siècle et aboutissent sur l'apparition de tests d'intelligence censés définir le potentiel. Plus tard, dans les années 1940 naissent des associations en faveur des EHP.

Il existe plusieurs dénominations pour désigner les EHP. Nous approfondirons ce point dans le chapitre concernant la terminologie. Il faut également distinguer les différents types d'EHP, car bien qu'ils aient des caractéristiques communes, ils ne connaissent pas la même réussite scolaire, extrascolaire et sociale. En effet, un enfant surdoué n'est pas forcément un enfant qui réussit dans tout ce qu'il entreprend. Bien souvent, ces enfants doivent faire face à un échec scolaire qu'ils ne maîtrisent pas. Cela est dû au décalage entre leur avancement affectif et leur avancement cognitif dont une certaine souffrance et fragilité peut résulter. Toutefois, certains EHP parviennent à obtenir de très bons résultats et à exceller dans plusieurs activités ou passions telles que la musique ou le sport par exemple.

Nous fournirons des définitions et des explications plus précises quant à ces divers éléments dans la suite de notre travail.

1. Question de départ

Nous avons décidé d'approfondir le domaine cognitif de l'EHP. Nos observations en stage et les premières recherches autour de l'enseignement aux EHP nous ont amenées à nous questionner sur les particularités de l'enseignement en classe traditionnelle et en classe spécialisée. D'ailleurs, de nombreux et différents auteurs tels que Kathleen Tamisier pense qu'un manque de structures, d'accompagnement scolaire et psychologique envers les EHP met fréquemment les parents dans la déroute et dans l'attente (2007).

Les parents et les enfants ne sont pas les seuls concernés : différents spécialistes tels qu'Yves Denoël, responsable de la session d'enrichissement du Jura et Ruth Wermeille, représentante jurassienne de l'ASEP (Association Suisse des Enfants Précoces) dénoncent le manque de communication entre les différents spécialistes (enseignants ordinaires, enseignants spécialisés, psychologues scolaires, pédopsychiatres, etc.).

Notre question de départ prend la forme suivante : « Est-ce que les EHP bénéficient d'un enseignement adapté à leur potentiel et à leurs besoins ? » Cette question est relativement complexe du fait qu'elle englobe plusieurs domaines. Afin d'y répondre, il faut tout d'abord connaître les diverses caractéristiques et spécificités des EHP et s'intéresser à leurs dimensions affective et cognitive. Puis, il faut distinguer les différentes possibilités d'enseignement pour les enfants surdoués. Nous nous focaliserons plus particulièrement sur l'enseignement spécialisé et sur l'enseignement en classe ordinaire en Suisse romande. Enfin, nous approfondirons davantage la situation dans le canton du Jura.

2. Terminologie pour définir l'enfant à haut potentiel

Pour la plupart des individus, l'enfant à haut potentiel évoque une image de génie à capacités intellectuelles supérieures. Il est vrai qu'il possède une intelligence hors norme que Siaud-Facchin (2010) définit par des capacités de compréhension, d'analyse et de mémorisation supérieures à la moyenne. Ainsi, il existe plusieurs termes et plusieurs abréviations pour définir l'enfant à haut potentiel. En effet, celui-ci peut être dénommé : surdoué, précoce, prodige, virtuose ou encore HPI (haut potentiel intellectuel), EIP (enfant intellectuellement précoce, APIE (personne atypique dans l'intelligence et l'émotion), brillant, dyssynchronique. Ces diverses appellations varient en fonction des pays, des associations, des institutions officielles, des enseignants, des psychologues, mais aussi par rapport aux auteurs en littérature et aux années de publication des ouvrages. Cependant, elles ont à peu près toutes la même signification, à savoir : qu'un enfant à haut potentiel intellectuel est un enfant qui possède des capacités intellectuelles supérieures à la moyenne et dont le développement affectif, relationnel et psychomoteur correspond à la norme et à son âge. Toutefois, il ne faut pas oublier que chaque EHP est différent et qu'il n'y a pas une expression unique pour définir les enfants précoces. Néanmoins, afin de faciliter la lecture et la compréhension de notre travail, nous choisirons et utiliserons le terme d'enfant à haut potentiel ou d'EHP pour la rédaction de notre mémoire. Nous simplifierons également les termes utilisés au genre masculin (enseignant, psychologue, etc.) pour rendre la lecture de notre travail plus aisée. Le terme de « parents » sera lui aussi employé pour englober ou se soustraire aux termes de « représentants légaux » ou « tuteurs ».

2.1 Signification des différents termes

Les différentes définitions citées et reformulées ci-dessous pour définir les EHP sont tirées des ouvrages : *Surdoué(e), mode d'emploi* de Françoise Civeyrel (2002) et de *Les Enfants surdoués ou la précocité embarrassante* de Jean-Charles Terrassier (1981/2011).

- **Surdoué** : Le *Petit Larousse* donne la définition suivante de l'enfant surdoué : « Surdoué : se dit d'un enfant dont l'efficacité intellectuelle évaluée par les tests est supérieure à celle obtenue par la majorité des enfants de son âge ». Ce terme possède une connotation négative de par les mots qui la composent : « sur » et « doué ». Cette association voudrait-elle dire qu'une personne surdouée est « trop douée » ? Le trop étant d'ailleurs souvent handicapant, puisqu'il est l'ennemi du « bien ». Qui plus est, cette formule laisse sous-entendre l'idée de don, de don des dieux ou encore d'une grâce. Cette désignation a été employée pour la première fois par le Professeur Julian de Ajurriaguerra en 1970 (cité par Civeyrel, 2002, p. 16). Ce terme fut repris par Terrassier en 1981 dans son ouvrage *Les Enfants surdoués ou la précocité embarrassante*. Parler des enfants surdoués équivaut à croire à un petit génie, à un don des dieux. Il s'agit aussi de penser que ces enfants réussissent tout très facilement. Néanmoins, ce genre de stéréotypes se révèle néfaste au développement des EHP. L'étiquette attachée à ces enfants leur colle à la peau et les met dans une situation et une pression sociale qui s'avère préjudiciable.
- **Précoce** : Cette dénomination signifie que les enfants précoces sont intellectuellement en avance sur leur âge biologique. Souvent, cette précocité se manifeste à travers des

envies hâtives, telles que la volonté d'apprendre à lire dès le plus jeune âge. Pour certains, le mot « précoce » évoque des enfants prématurés, tandis que pour d'autres il sous-entend que les élèves sont en avance d'une classe ou deux. Le terme précoce est fréquemment critiqué parce qu'il implique que l'acquisition de connaissances s'est faite « trop hâtivement » ou « prématurément ». La qualification de « précoce » entraîne aussi, en général, des problèmes à l'adolescence. En effet, cette désignation laisse penser à plusieurs adolescents voire adultes, qu'ils sont désormais trop vieux pour être précoces. Or, les caractéristiques d'une telle précocité sont bien évidemment conservées durant une vie entière.

- **Haut Potentiel Intellectuel (HPI) :** De nos jours, cette appellation est très usitée. Elle est souvent préférée aux deux premières, parce qu'elle laisse sous-entendre la présence de potentialités cognitives qui sont ou non mobilisées. L'HPI ou EHP possède des capacités de mémorisation et d'apprentissage supérieures à la moyenne.
- **Dyssynchronique :** Ce qualificatif a été utilisé pour la première fois par Jean-Charles Terrassier. Ce terme est très peu commun, puisqu'il évoque une particularité de l'EHP : la dyssynchronie. Cette dyssynchronie n'est autre qu'un décalage entre le développement cognitif et le développement affectif de l'enfant. Nous évoquerons et préciserons ce phénomène par la suite.

N'oublions pas que malgré ces différentes définitions et leurs caractéristiques respectives, comme le souligne Olivier Revol, cité dans la brochure de l'ASEP (Les enfants à haut potentiel intellectuel, 2010, p. 22¹) « Les enfants précoces ne sont pas des enfants tout à fait comme les autres, mais comme les autres ce sont des enfants ».

¹ Site internet de l'ASEP : <http://www.asep-suisse.org/joomla/index.php>

3. Historique de l'EHP

Nous nous sommes appuyées sur l'ouvrage de Terrassier (2004) « Les enfants surdoués ou la précocité embarrassante 6e édition actualisée » (pages 14-25) pour rédiger cette partie historique.

L'histoire de l'EHP est très vaste. Elle varie selon les périodes historiques et les différentes cultures. Le « haut potentiel » a longtemps été considéré comme un handicap qui affaiblissait l'enfant parce que l'on pensait que cela créait un déséquilibre dans sa tête. En effet, l'EHP connaît de nombreux problèmes et a été victime de dénigrement et de manque de reconnaissance durant plusieurs années. Parfois traité de génie-fou, sa représentation a progressivement évolué et l'enseignement spécifique à ce type d'élèves a été développé.

Déjà à l'époque de l'Antiquité, les peuples s'intéressaient à l'enfant surdoué. En effet, ils pensaient qu'être surdoué était un don attribué par les dieux. Les Romains pensaient quant à eux que l'enfant surdoué était une vieille personne qui prenait l'apparence d'un enfant. L'intelligence était vue comme quelque chose de divin et de magique. En Afrique, certains peuples croyaient que l'intelligence venait d'une vie antérieure et que lors de la réincarnation, l'enfant gardait son savoir. D'après Descartes, le niveau d'intelligence varie en fonction de l'éducation. Selon lui, tout le monde possède la même capacité de développement et d'apprentissage. Du temps de Rousseau, les recherches et l'intérêt pour les enfants surdoués décline. L'idée que l'intelligence est un don devient ridicule et les principaux facteurs d'intelligence sont le travail et les études. En Angleterre, au 19e siècle, les premières recherches sur les individus surdoués débutent. D'après les études de Galton (1869), on conclut que le génie est héréditaire. Ces théories différentes débouchent sur une question pertinente : l'environnement des surdoués implique-t-il des capacités intellectuelles élevées ou leur potentiel est-il inné ? Nous tenterons de répondre au mieux à cette question au cours de notre travail.

3.1 En France

Au cours des siècles, plusieurs EHP ont grandement contribué à l'évolution sociale, morale et technologique. Cependant, beaucoup d'élèves de ce type ont été perdus à cause des circonstances d'éducation défavorables dont ils ont été « victimes ». Le problème lié à l'inadaptation du système éducatif a très vite été mis en avant. Dès lors, en 1909, Alfred Binet invente la notion d'âge mental qui évoque des « enfants trop intelligents ». Ainsi, il remarque que ces élèves ne peuvent pas profiter de l'enseignement traditionnel et qu'ils échouent dans l'école classique.

À Genève, en 1920, Edouard Claparède se révolte contre le système de l'école qui ne répond qu'aux besoins des élèves moyens sans se préoccuper des autres. Toutefois, ces rébellions n'ont eu aucune conséquence sur le plan d'études et sur le système éducatif en France.

En 1951, De Craecker rédige un ouvrage dans lequel il ne cite qu'une seule étude française réalisée par le Professeur R. Lafon, psychiatre infantile. Les conclusions de cette étude, élaborée dans une classe de quinze enfants, ont montré que les enfants qui bénéficient d'un enseignement adapté ont pu évoluer de manière équilibrée, contrairement aux autres.

Dans les 20 années qui suivent, certains psychiatres évoquent la problématique des enfants surdoués dans leurs articles : Lebovici dans la *Revue de Neuropsychiatrie infantile*, Talan dans *La psychiatrie de l'enfant* revue des Presses Universitaires de France, et surtout le Professeur J. De Ajuriaguerra dans son ouvrage *Manuel de psychiatrie de l'enfant* (1980). Cependant, le fait que ce sujet des EHP soit traité par des psychiatres dissuade la population de s'informer. Pour l'époque, cette problématique constituait une pathologie qu'il ne valait mieux ne pas aborder.

Ce contexte qui implique que les enfants surdoués relèvent plus de la psychiatrie que de la pédagogie influence la constitution d'une association pour les EHP. Dès lors, en 1971, l'Association Nationale pour les Enfants Surdoués (ANPES) est créée sous l'influence de certains psychiatres et surtout sous celle de Jean-Charles Terrassier. Cette association a pour objectif principal de faire connaître l'EHP et ses besoins au public et au ministère de l'Education. La dénomination d'ANPES a été choisie par Terrassier et ses collaborateurs pour une raison pratique : plusieurs articles de spécialistes avaient déjà été publiés avec l'appellation de « surdoué ».

De 1972 à 1976, un atelier de créativité ainsi que de jeu d'échecs est créé à Nice pour un groupe d'EHP. Néanmoins, l'impact de cet atelier reste minime en ce qui concerne une amélioration au niveau de l'Etat français. C'est pourquoi un congrès national pour les EHP est organisé en avril 1978 à Nice. Ce congrès a permis à l'ANPES de s'entourer de spécialistes (professeurs, psychologues, psychiatres, etc.) et de parents dont le potentiel intellectuel de leur enfant a suscité bon nombre de difficultés.

En 1981, le livre de Terrassier *Les Enfants surdoués ou la précocité embarrassante* est pour l'époque, très innovateur. Cet ouvrage apporte des concepts clés et amène les psychologues à s'intéresser assidument aux problèmes que rencontrent les EHP. Aussi, ce nouvel élan permet aux parents de se rassurer et de mieux comprendre les particularités de leur enfant sans en avoir honte.

En 1986, le ministère de l'Education nationale demande à Terrassier de créer des classes pilotes pour les EHP. C'est à cette période que l'ANPES modifie son sigle pour devenir l'ANPEIP (Association nationale pour les enfants intellectuellement précoces). Ce changement a lieu en raison des tests sur lesquels les chercheurs se basent pour identifier un EHP. Effectivement, c'est l'avance intellectuelle qui est diagnostiquée comme précocité et non une « surdouance » divine ou héréditaire. De 1999 à 2009, Monique Binda donne un nouveau souffle et fait émerger de nombreuses associations régionales en succédant Terrassier à la présidence. Aujourd'hui, c'est Pascale Dufour qui préside l'ANPEIP depuis 2012.

3.2 Aux États-Unis

Au Missouri, en 1862, un système d'évaluations qui permet de classer les enfants précoces selon leur véritable niveau scolaire est mis en place. Une trentaine d'années après, dans le Massachusetts, les enfants précoces de l'école primaire ont la possibilité de recourir à la méthode « d'accélération » en sautant jusqu'à deux années d'avance. Puis, en 1898, le plan de Santa Barbara procède par une méthode d'enrichissement. Les EHP ne prennent donc pas véritablement d'avance scolaire, mais ils explorent plus en profondeur le programme officiel. Enfin, trois ans plus tard, au Massachusetts, la première école pour les EHP est créée. Les méthodes utilisées sont l'accélération et l'approfondissement. Nous reviendrons sur ces termes par la suite.

Subséquentement, au 20^e siècle, apparaissent les premiers tests qui permettent de mesurer l'intelligence des enfants précoces : les tests « Binet-Simon ». À cette même époque, Lewis Madison Terman, Professeur de psychologie à l'Université de Stanford est sans doute l'un des premiers à essayer de comprendre les caractéristiques et le développement des EHP. Il modifie les tests « Binet-Simon » en émettant un système capable d'évaluer l'âge mental ainsi que le quotient intellectuel. Il rebaptise ce test « Stanford-Binet ». Dès 1920, Terman commence une étude sur plus de 1500 enfants identifiés en Californie. Il ne mesure pas uniquement les capacités intellectuelles de ces enfants, mais observe également leur développement personnel, affectif et social. Sa motivation n'est autre que de mieux connaître ce type d'élèves et de fonder ainsi de nouvelles mesures d'apprentissage adaptées à leurs besoins. Cette étude a fait émerger de nombreuses caractéristiques pouvant être plus ou moins généralisées auprès des EHP. Cependant, malgré l'élan donné par Terman, les États-Unis ont quelque peu manqué d'intérêt pour ce sujet entre les années trente et cinquante.

En 1940, la première association en faveur des enfants surdoués est créée aux USA. Les deux guerres mondiales suscitent également des innovations en Europe en ce qui concerne les EHP. Effectivement, on désirait à l'époque que le domaine de la recherche ou les postes de commandement soient confiés à l'élite.

Entre 1951 et 1970, la Californie met en place des mesures éducatives spécialisées pour les EHP. Les élèves bénéficiant d'une aide passent de 35'000 à 112'000. Pour faire face à ces disparités, le Congrès américain agit en 1970 en demandant un inventaire de toutes les démarches prises par les États. Le bilan tiré par des recherches en psychologie et pédagogie incite à la formation d'enseignants spécialisés pour les EHP. Plus tard, le « National Office of Gifted » est créé au ministère de l'Education pour harmoniser le progrès national. De l'aide spécifique est dès lors fournie aux EHP. De fortes contributions sont également rétribuées par les associations, fondations et organismes privés. Ces indemnités sont utilisées tant au niveau de l'enrichissement qu'au niveau des activités scolaires complémentaires ou encore dans l'individualisation de l'enseignement.

Toutefois, pour des raisons principalement financières, les USA ne demeurent pas détenir les solutions idéales concernant les EHP. En effet, les coûts engendrés par les différentes

méthodes d'accompagnement restent très élevés autant en école publique, qu'en école privée.

3.3 En URSS

Le système de l'URSS a pendant longtemps été dissimulé aux autres pays. Pourtant, en 1937, l'existence d'une école pour EHP est colportée. Ensuite, en 1960, l'URSS organise des concours appelés « Olympiades » dans le but d'identifier l'élite du pays. À travers ces tests, le but premier du pays est de former l'élite des citoyens communistes. 15 ans après, paraît dans une revue de l'Unesco toute l'organisation soviétique qui existe autour des EHP et particulièrement celle de Sibérie. Après la disparition de l'URSS, l'enseignement pour les EHP s'est fortement désagrégé. L'économie et les affaires sont davantage sollicitées, tandis que les matières scientifiques sont mises à l'écart.

3.4 Autres pays

Les pays les plus avancés dans la recherche dédiée aux EHP sont la France, les États-Unis, l'URSS et aujourd'hui la Chine. Ces grandes puissances sont pourtant très compétitives les unes vis-à-vis des autres et ont des systèmes politiques très différents. La Chine s'est manifestée en 1978, lorsqu'elle a remarqué son retard concernant la problématique des EHP. De ce fait, elle a décidé de s'y intéresser plus étroitement et de prendre des mesures en créant des écoles spécialisées.

Généralement, lorsqu'un pays décide de développer le champ d'action pour les EHP, il désire surtout appuyer l'intérêt collectif du pays, c'est-à-dire déceler des talents pour la recherche ou les matières scientifiques. Seulement, l'intérêt individuel devrait aussi être pris en compte lors de l'élaboration des solutions. La progression scientifique est importante, mais elle devrait être accompagnée de mesures qui permettent à l'enfant de s'épanouir et de se sentir mieux dans ses capacités. Finalement, c'est avant tout l'intérêt de l'enfant qui devrait être prioritaire lors de toutes solutions ou améliorations.

4. Problématique

La première partie de notre problématique sera consacrée à l'identification des EHP au travers de différents tests. Dans la deuxième partie, nous aborderons les caractéristiques ainsi que les troubles associés chez les EHP. Enfin, nous accorderons une grande importance à l'enseignement dispensé aux EHP tant en classe ordinaire qu'en classe adaptée. Nous observerons également les méthodes utilisées dans le canton du Jura et dans d'autres cantons romands.

4.1 Identification de l'EHP

De manière très succincte, l'EHP se caractérise par une importante précocité du développement intellectuel. Il n'existe pas de définition universelle de l'EHP puisque chaque enfant surdoué se développe et se comporte différemment. De plus, le concept d'EHP peut varier d'une culture à une autre. Cependant, l'enfant surdoué présente habituellement plusieurs caractéristiques et troubles qui peuvent nous mener vers une identification. Nous reviendrons sur ces éléments dans la deuxième partie de la problématique.

4.1.1 Difficultés d'identification

L'identification de l'EHP s'effectue généralement par un test de QI. Les experts considèrent que cette méthode est un outil de dépistage indispensable. Néanmoins, ces tests restent très discutés, car 10% des EHP sont « oubliés », essentiellement en raison des conditions de passation des tests, mais aussi parce que l'enfant n'y voit pas forcément d'enjeu. Malheureusement, jusqu'à présent, aucune autre méthode tout autant, voire plus efficace n'a fait ses preuves.

Assurément, identifier un EHP n'est pas chose aisée puisque chaque enfant se comporte et se développe de manière différente. Les EHP qui présentent des troubles d'apprentissage ou de l'ennui à l'école sont particulièrement difficiles à repérer. De plus, il n'est pas toujours évident de faire la distinction entre les bons élèves et les EHP puisqu'un EHP n'a pas forcément de bons résultats scolaires.

Trop souvent, on ne découvre le haut potentiel d'un enfant qu'à la suite de la détection d'un trouble associé (dyslexie, dysphasie, etc.). Terrassier souligne d'ailleurs qu'il existe un réel problème d'identification des EHP chez les enseignants. Cette affirmation est confirmée par des études réalisées par Walton aux États-Unis qui démontrent que les enseignants remarquent moins de la moitié des EHP.

4.1.2 Différents tests d'identification de l'EHP

Avant de passer un test d'intelligence, un entretien avec un spécialiste est requis. Celui-ci se déroule en principe en présence de l'enfant, d'un représentant légal et d'un psychologue. Afin d'être reconnu, l'EHP doit ensuite passer le test auquel il doit obtenir un QI d'au moins 125 (selon le type de test et les pays, ce chiffre varie entre un minimum de 120 à 130).

Finalement, un entretien final entre parents, enfant et psychologue s'effectue sur la base des résultats de l'examen. Ces résultats sont communiqués aux parents par le psychologue, afin d'éviter toute fixation sur le seul chiffre du QI. Les parents en accord avec le psychologue peuvent transmettre ou non le résultat à l'enfant. Ce paramètre dépend de la situation que vit l'enfant : s'il est en grande difficulté, il est peut être pertinent de l'informer de son haut potentiel afin qu'il ne se sente pas « incapable et/ou nul » et pour qu'il puisse se revaloriser. Au contraire, si l'enfant s'en sort relativement bien à l'école et n'a pas de troubles prépondérants, il n'est pas nécessaire de lui faire part de ses capacités intellectuelles, car son comportement pourrait être modifié et cela lui serait peut-être néfaste. Néanmoins, il est capital de prendre en compte la fragilité de ces enfants, de les rassurer par rapport à leur avenir et de fournir des réponses à leurs interrogations existentielles. En effet, il ne faut pas omettre les conséquences qu'une telle identification peut avoir sur un enfant. Celui-ci peut notamment développer des traits de perfectionnisme, se préoccuper d'autant plus de plaire à ses parents ou se sentir encore plus différent des autres enfants de son âge.

Outre les tests d'intelligence, on peut également faire passer à l'enfant un test de créativité. Selon Terrassier (2004), cet instrument vise à mesurer la capacité de pensée « divergente ». Cependant, les tests de créativité ne remplacent en aucun cas les tests de QI. Afin qu'il puisse bénéficier de soutien, l'EHP doit donc obligatoirement être évalué au travers d'un test de QI.

4.1.2.1 Pourquoi passer un test de QI ?

Les tests de QI apportent des explications aux parents, aux enfants et principalement aux enseignants qui bien souvent sont démunis face à ces chérubins d'intelligence frappante. N'oublions pas que ces enfants sont aussi fréquemment confrontés à des troubles associés et/ou à des difficultés affectives ou cognitives. Trop souvent, des étiquettes comme « paresseux, arrogant, troublé, en difficulté d'intégration, etc. » collent à la peau de l'EHP. Les tests permettent non seulement d'écarter ces jugements hâtifs, mais également de comprendre et d'expliquer les problèmes auxquels ces enfants sont confrontés. Lorsque la passation d'un test de QI s'effectue très tôt dans le cursus scolaire de l'enfant, cela permet souvent d'éviter l'apparition de difficultés. C'est pourquoi il est conseillé de faire les tests dès le plus jeune âge.

D'une part, l'identification permet à l'enfant d'être reconnu et valorisé par sa famille, ses enseignants et ses pairs. En effet, ces enfants se sentent souvent incompris et peuvent perdre toute estime d'eux-mêmes. Pour les parents qui ne comprenaient pas le comportement de leur enfant, ce diagnostic peut être un soulagement.

D'autre part, l'enfant identifié à haut potentiel peut accéder à certaines solutions comme le saut de classe et l'enseignement en classe spécifique. L'identification est également avantageuse, si l'on émet l'hypothèse qu'un enseignant ordinaire averti de la présence d'un EHP dans sa classe favorisera les situations d'apprentissages adéquates et essaiera de diversifier et surtout de différencier son enseignement de manière à stimuler l'EHP.

4.1.2.2 Les différents tests de QI

C'est dans les années 1910 qu'apparaissent les premiers tests d'intelligence en France et aux États-Unis. Binet, pédagogue et psychologue français définit pour la première fois la notion d'âge mental et crée l'un des premiers tests d'intelligence. Aux États-Unis, Terman réadapte le concept de Binet et invente le test « Stanford-Binet» qui permet d'évaluer l'âge mental et le quotient intellectuel d'un enfant. Par la suite, les tests d'intelligence sont généralisés et utilisés par les psychologues.

À ce jour, il existe plus d'une dizaine de tests de QI différents, par exemple : le Stanford-Binet, le Binet-Simon, le Terman-Merrill ou encore l'échelle d'intelligence de Wechsler. Parmi les tests utilisés en Suisse, on retrouve la WPPSI-III destinée à des enfants de 18 mois à 7 ans et demi, le WISC III et plus récemment le WISC IV destiné aux enfants entre 6 et 12 ans. Ces tests au départ conçus par Wechsler, sont régulièrement remaniés et réadaptés en fonction de l'évolution des recherches.

Les différentes épreuves contenues dans les tests sont divisées en deux sous catégories : les subtests verbaux (faisant appel à la compréhension et aux acquisitions verbales) et les subtests de performance (mobilisant entre autres des capacités d'observation, d'attention et d'organisation spatiale et temporelle). L'objectif des tests de QI est essentiellement d'analyser l'intelligence nécessaire lors du parcours scolaire.

➤ **Déroulement des tests**

Tout test de QI est effectué par un psychologue suite à un entretien. En principe, le spécialiste choisit lui-même le type de tests qu'il veut faire passer à l'enfant. Selon l'âge et le type utilisé, les tests peuvent durer d'une à deux heures. L'enfant passe de préférence le test de manière individuelle, mais on retrouve aussi des tests collectifs. Leurs résultats sont cependant moins représentatifs : la moitié des enfants surdoués identifiés dans les tests individuels ne le sont plus dans les tests collectifs. En Suisse, l'enfant est diagnostiqué à haut potentiel lorsqu'il obtient un QI total de 125 ou plus.

À la suite des résultats des tests et lors d'un entretien final, le psychologue oriente les parents et l'enfant vers diverses associations pour qu'ils puissent se renseigner ou prendre contact avec d'autres personnes de référence. Suite à l'examen, il est souhaitable de faire régulièrement le point afin de soutenir l'enfant dans son développement. Chaque fois que l'enfant franchit une nouvelle étape dans sa vie (changement d'école, entrée dans la vie professionnelle, etc.), il convient d'effectuer un bilan. Les tests ne s'effectuent en principe qu'une fois vu que le QI reste généralement stable durant plusieurs années. Par contre, d'autres examens, notamment les tests de créativité peuvent être réalisés par la suite.

➤ **Deux catégories de tests**

On distingue deux catégories de test d'intelligence. Dans la première, on retrouve les tests tels que le Binet-Simon ou le Stanford-Binet et autres dérivés de ces deux types de tests. Ils font recours au quotient intellectuel pour présenter le résultat global. Le résultat obtenu

indique la vitesse du développement mental. Il permet donc de connaître l'âge mental de l'enfant.

Les tests de Wechsler, c'est-à-dire les tests WISC et WPPSI appartiennent à la seconde catégorie. Ces tests ne se basent pas sur l'âge mental, mais sur une classification par rang des résultats obtenus. Wechsler nomme cette classification « la normalisation ».

Les tests les plus significatifs pour les enfants sont ceux qui calculent l'âge mental. Il est en effet plus pertinent de connaître l'âge mental d'un enfant que de savoir qu'il se classe au 50^e rang sur 1000.

Dans ces deux catégories, on distingue deux types de QI : tandis qu'on obtient le QI classique dans les tests de la première catégorie, les tests de Wechsler calculent le QI standard. En réalité, un même enfant passant un test de chaque catégorie obtiendra des résultats différents. En comparaison, son QI standard est ordinairement plus bas que son QI classique. Les résultats des deux tests peuvent différer de plus de 30 points. En réalité, la méthode du QI classique accentue le QI très élevé alors que celle du QI standard a tendance à restreindre le QI élevé. Il est important de prendre connaissance de l'écart entre les deux types de test afin d'éviter toute mauvaise interprétation.

4.1.2.3 Les tests de créativité et de personnalité

Comme vu précédemment, la passation des tests de QI reste une étape obligée. Cependant, il existe d'autres tests qui peuvent se révéler utiles pour les enseignants et les parents qui désirent mieux comprendre l'enfant et son développement.

Les premiers tests de créativités sont apparus aux États-Unis il y a plus d'une vingtaine d'années. Parmi les tests actuellement retenus par les spécialistes figurent les tests de Guilford et les tests de Torrance. Ils permettent d'estimer « la capacité de pensée divergente » de l'enfant. Contrairement aux tests de QI demandant en principe qu'une seule solution, ils sont composés de questions faisant appel à un grand nombre de réponses. La capacité de pensée divergente est évaluée par quatre dimensions différentes. Elles comprennent la fluidité et facilité à trouver des idées et solutions à un problème, l'originalité, la flexibilité et les approfondissements, prolongements ou complexifications que le sujet ajoute à ses premières idées. Ces tests qui permettent à l'enfant d'être créatif peuvent s'avérer plus porteurs de sens que les tests d'intelligence pour certains enfants. Ceux-ci ont donc tendance à s'investir davantage dans ces tests-là.

Le principal problème de ce genre de test est la quantification des réponses. En effet, les niveaux de pertinence et d'originalité sont difficiles à évaluer. De plus, il s'agit d'une démarche subjective. Il existe des tables de quantification, mais elles sont loin d'être complètes. C'est la raison pour laquelle, les tests de créativités ne sont pas suffisants pour identifier les EHP. Pourtant, Renzulli cité par Grubar, Duyme & Côte (1997) souligne l'importance de la créativité chez l'EHP : « La précocité intellectuelle consiste en une interaction entre trois groupes fondamentaux de traits humains, ces groupes étant : capacités au-dessus de la moyenne, niveau élevé d'ardeur au travail et niveaux élevés de

créativité » (p.120). Grubar, Duyme et Côte (1997) définissent également la surdouance par trois caractéristiques, à savoir : « créativité, motivation et capacités intellectuelles de haut niveau » (p.120). Ces mêmes auteurs sont d'ailleurs de l'avis que « le QI est un indice insuffisant pour définir la précocité » (p.39).

Finalement, l'enfant peut aussi passer un test de personnalité. La plupart du temps, les tests se déroulent de manière individuelle sur plusieurs séances. Selon les différents âges, les enfants peuvent entre autres passer le CAT (Children Aception Test) pour enfant ou le TAT (Thematic Aperception Test) pour adolescents ou adultes. Découvrir des aspects de la personne peut s'avérer pertinent pour les enfants à la recherche d'eux-mêmes. Ces tests apportent des explications à certains comportements et peuvent fournir des pistes et des indications à adopter dans différentes situations.

4.1.2.4 Les limites des tests de QI

L'obligation de passer un test de QI pour être reconnu peut poser un certain nombre de problèmes. Rappelons tout d'abord qu'afin d'être identifié comme EHP, l'enfant doit atteindre un QI de 125. Cette limite rend l'identification tout à fait arbitraire. Rien ne prouve qu'un enfant n'ayant pas un QI de 125 ne soit pas surdoué. Il peut présenter les mêmes caractéristiques et troubles qu'un enfant identifié, mais ne pourra pas bénéficier du même soutien. On doit reconnaître qu'il s'agit d'une forme d'injustice envers ces enfants qui se trouvent justes en dessous de ce seuil.

De plus, certains enfants sont « oubliés » dans ces tests d'intelligence. Les raisons peuvent en être la peur des examens, la démotivation, le burn-out scolaire ou la non-maîtrise de la langue dans laquelle se passe l'examen.

Il est aussi possible de se questionner au sujet des tests de QI : sont-ils culturellement équitables ? En effet, ils sont majoritairement basés sur les cultures européennes et nord-atlantiques. Les compétences visées diffèrent de pays en pays et d'une culture à l'autre. Par exemple, une tendance à privilégier la rapidité des réponses à la réflexion plus détaillée se remarque en Europe.

Finalement, il faut reconnaître que certains enfants sont mieux préparés au test que d'autres. Dans certaines familles, les parents poussent leurs enfants à travailler sur les différents contenus des tests de QI alors que d'autres ignorent les sujets abordés dans les épreuves. Les enfants déjà « entraînés » auront forcément plus de chance que les autres de réussir.

À ces différentes formes d'injustices s'ajoute un argument lié à la découverte des « intelligences multiples » décrites par Howard Garner (cité par Clark & Shore, 2008, p. 27). Selon lui, il existe plusieurs formes d'intelligence. À savoir, « L'intelligence linguistique, spatiale motrice, logico-mathématique, musicale, corporelle-kinesthésique, interpersonnelle, intrapersonnelle et environnementale ». Il postule que l'EHP développe en principe une ou deux intelligences, mais qu'il peut avoir des résultats tout à fait normaux dans les autres domaines. Dans les tests de QI les compétences visées sont principalement axées sur l'intelligence linguistique et logico-mathématique. Un enfant ne présentant qu'une

intelligence intrapersonnelle hors norme aurait donc moins de chance d'être identifié qu'un enfant ayant une intelligence logico-mathématique surdimensionnée.

4.1.3 Influence de la génétique et de l'environnement sur le QI

De nombreuses études concernant les facteurs de la précocité intellectuelle ont été menées aux États-Unis et en Europe. Actuellement, les connaissances en neurologie et en génétique ne permettent pas encore de répondre de manière précise à ces interrogations. Des hypothèses ont été émises, mais il reste à prouver leur véracité. Ces questions seront certainement élucidées d'ici quelques années, vu les récents progrès sur les études du cerveau. Cependant, les réponses que la science nous révélera n'apporteront aucunement des solutions. En effet, connaître les causes de la surdoudance ne résout en rien les difficultés et les souffrances que peuvent rencontrer ces personnes.

4.1.3.1 Les facteurs génétiques

Pour l'instant, aucune étude effectuée à ce sujet n'a détecté de gène lié au trait de la précocité intellectuelle. Concernant par contre le QI faible, plus d'une centaine de gènes ont été découverts.

Les chercheurs occidentaux ont également constaté que dans certaines familles, le QI moyen est sensiblement plus élevé que dans d'autres. Les enfants de milieu favorisé ont donc un QI supérieur aux enfants de milieu défavorisé. Dans les familles de cadres, par exemple, on remarque un pourcentage d'EHP plus élevé que dans les familles ouvrières. Mais ces inégalités ne permettent en aucun cas d'attester que ce sont des familles « génétiquement douées » qui exercent les professions de cadres. Ces différences de QI peuvent aussi être d'origine environnementale, c'est-à-dire sociale, économique et/ou culturelle. Précisons encore qu'un EHP provenant d'une famille de milieu socioculturel « élevé » a beaucoup plus de chances de développer son potentiel qu'un enfant venant d'une famille d'un niveau socioculturel « faible ».

Un moyen découvert pour dissocier les portées respectives des causes génétiques des causes environnementales est l'étude d'enfants à QI faible adoptés dans des familles à QI moyen élevé et vice-versa.

Malheureusement, l'importance des facteurs génétiques n'a pas pu être vérifiée. Les résultats des études restent insignifiants. En effet, ils diffèrent d'une enquête à l'autre. De plus, l'échantillon de population sélectionnée semble être atypique dans la majorité des recherches. Les auteurs ne s'accordent pas sur la question. Certains auteurs concluent que la génétique a une grande importance alors que d'autres jugent qu'il ne faut prendre en compte que les facteurs environnementaux.

4.1.3.2 Les facteurs environnementaux

Les études évoquées ci-dessus concernant les enfants adoptés ont également servi à déterminer l'influence des facteurs environnementaux. Des études françaises qualifiées de fiables par différents experts exposent les résultats suivants : le QI d'un enfant qualifié d'intellectuellement faible et adopté dans une famille d'un milieu dit socioculturellement « favorable » augmente son QI de 15 points en moyenne. Les enfants à QI élevé adoptés dans une famille à quotient intellectuel bas voient par contre leur QI diminuer. Il est donc certain que l'environnement joue un rôle primordial dans le développement de l'enfant. Un milieu riche en ressources dans lequel l'enfant est valorisé et soutenu, où il peut s'épanouir pleinement, exprimer sa créativité et exploiter son intelligence est favorable à l'EHP. Dans ces conditions, l'enfant est moins sujet aux souffrances spécifiques des EHP (dysynchronie, peur de l'échec, manque de confiance en soi, etc.) et présente moins de risque de développer un ou plusieurs trouble(s) associé(s) (troubles DYS, hyperactivité, burn-out, etc.).

Enfin, rappelons que chaque EHP vient d'un milieu socioculturel différent, qu'il suit une voie différente et qu'il présente des caractéristiques, troubles et traits de caractère spécifiques. Il est donc important de prendre en compte l'histoire personnelle de chaque enfant ainsi que de remédier à ses besoins particuliers de manière individuelle.

4.2 Particularités de l'EHP

Hormis ses capacités intellectuelles qui sont de l'ordre neurologique, l'EHP possède de nombreuses caractéristiques cognitives, affectives et psychomotrices. Une des spécificités de l'EHP est son hypersensibilité en lien avec son environnement et une réceptivité affective et émotionnelle très élevée. Cet enfant a également une personnalité très différente de celle des autres enfants. Il connaît des difficultés relationnelles qui s'accompagnent parfois de réactions impulsives. Souvent, ces camarades de classe le rejettent, car ils ne le comprennent pas ou parce qu'ils sont jaloux de sa réussite. Le rejet dont l'EHP est victime a parfois pour conséquence le manque de relations sociales, voire l'isolement. La mise à l'écart et la difficulté à créer des liens sociaux sont l'une des raisons pour laquelle l'EHP souffre. Une autre source de souffrance est celle de se sentir hors norme. D'après Lebihain (2010), l'enfant est dans un cercle vicieux de l'échec et ressent un sentiment d'incomplétude (cité par Tordjman, 2010). En effet, l'EHP est souvent trop exigeant envers lui-même et tente donc d'atteindre un idéal qu'il ne parviendra pas à gagner. Cette situation l'amène à se remettre en question. À travers ce sous-chapitre et au risque de répéter certains éléments, nous allons approfondir et chercher à mieux comprendre les différents aspects neurologiques, cognitifs, affectifs et psychomoteurs qui particularisent l'EHP ainsi que les troubles associés dont il peut être victime (dysphasie, dyslexie, hyperactivité, etc.).

4.2.1 Caractéristiques de l'EHP

4.2.1.1 Aspects neurologiques

Les aspects neurologiques chez l'EHP diffèrent du fonctionnement d'un enfant traditionnel. Assurément, l'EHP dispose d'une intelligence plus développée, mais ces capacités élevées sont dues à plusieurs éléments :

➤ La plasticité du cerveau

La plasticité du cerveau et la surutilisation de l'hémisphère droit contribuent à l'ingéniosité de l'EHP. En effet, la plasticité cérébrale des EHP est très importante comparée à celle des individus ordinaires. Cette capacité permet aux EHP d'amasser et d'emmagasiner de plus nombreuses informations.

L'hémisphère gauche du cerveau est le siège du traitement séquentiel. La pensée segmentée ainsi que le langage, l'organisation du discours et de la pensée, la pensée rationnelle et l'argumentation fonctionnent avant tout à cet endroit. C'est pour cette raison que ces compétences sont moins développées chez les EHP. En effet, l'EHP utilise essentiellement son hémisphère droit, siège de la pensée simultanée, de l'intuition, de la créativité et de la prise d'informations globale. C'est ainsi qu'il comprend un problème de mathématique, globalement, en donnant une réponse de manière intuitive et non par logique. Il ne fonctionne pas de la même manière qu'un enfant traditionnel tant au niveau intellectuel qu'au niveau relationnel : son cerveau est construit sur l'acquisition de connaissances, mais le raisonnement logique est déficitaire, car les informations ne sont pas structurées. Il ne ressent pas le besoin d'analyser les données d'un problème pour en calculer le résultat. Ainsi, l'EHP ne doit pas faire d'efforts dans son apprentissage. Lorsqu'il est confronté à des problèmes d'ordre séquentiel, il s'avoue parfois vaincu puisqu'il doit travailler et fournir une tâche dont il n'a pas l'habitude. Souvent, cette condition le contraint et l'incite à baisser les bras.

➤ La mémoire

La mémoire est le support de l'apprentissage. Il existe deux types de mémoire : la mémoire à court et à long terme. La mémoire à court terme nous permet de retenir certaines informations le temps de leur utilité. Quant à la mémoire à long terme, elle est consacrée au stockage d'informations. Chez les enfants précoces, les deux mémoires sont nettement au-dessus de la moyenne selon Zha Zi Xiu, chercheur de l'université de Beijing (cité par Côte, S. 2002). De Groot montre également que les enfants dont le QI est supérieur à 130 retiennent beaucoup plus d'éléments en mémoire à court terme que les enfants d'intelligence normale. Généralement, ces enfants sont donc dotés d'une excellente mémoire. En principe, ils n'ont pas besoin d'apprendre par cœur pour retenir les informations. Comme dit précédemment, ils comprennent souvent très vite et même avant que l'enseignant ait fini de donner ses explications. Les EHP se lassent vite puisqu'ils comprennent plus rapidement que les autres et n'ont pas besoin des répétitions qui se font communément à l'école. Leur capacité de compréhension est très globale et synthétique et elle leur épargne l'effort et la

réflexion. Ainsi, ils ne sont pas tenaces vis-à-vis des difficultés et ont de la peine à accepter l'échec ainsi que le travail à fournir pour des tâches dont ils n'ont pas l'habitude.

➤ **Le sommeil paradoxal**

Le sommeil paradoxal est la phase du sommeil durant laquelle le corps est complètement détendu. Les muscles sont relâchés, alors que l'activité cérébrale est intense. Le professeur Grubar a prouvé à travers ses recherches qu'un lien existait entre sommeil paradoxal et intelligence. Les informations de la journée sont traitées et réorganisées durant ce sommeil. Les EHP possèdent des périodes de sommeil paradoxal plus nombreuses et plus longues que les autres. En effet, ils conservent les mêmes caractéristiques de sommeil que les enfants d'un an : plus de cycles en moyenne par nuit, une durée de cycle plus courte, etc. Ces enfants rêvent plus, en raison des périodes de sommeil paradoxal qui sont plus longues chez eux que chez les enfants ordinaires. Ainsi, l'EHP stimule son intelligence en traitant l'information et en apprenant durant son sommeil.

4.2.1.2 Aspects cognitifs

➤ **Pensée divergente**

L'EHP possède une pensée divergente qu'on appelle également « pensée en arborescence ». Il convient de souligner que l'EHP pense différemment d'un enfant ordinaire. L'EHP crée des réseaux en arborescence dans sa tête, tels des schémas heuristiques. En effet, lorsqu'on traite d'un sujet, l'EHP lui, tisse des liens avec ses connaissances antérieures. Ses pensées sont débordantes et partent dans toutes les directions ainsi que dans son imagination. L'enfant a donc de nombreuses difficultés à sélectionner les informations et à en retenir l'essentiel. Cet élément de décentrage complique son attention sur les apprentissages scolaires et peut induire l'enfant à l'échec scolaire.

➤ **Langage élaboré**

L'EHP détient souvent un langage élaboré. Généralement, ces enfants commencent à parler uniquement lorsqu'ils possèdent une syntaxe et un vocabulaire leur permettant de composer des phrases bien construites. Le sens des phrases et le choix des mots sont très importants, ils aiment employer le mot juste à bon escient. La possibilité de sélectionner leurs propres termes les fascine, car elle leur permet de façonner le monde à leur manière. La réalité des choses étant très « rigide », la malléabilité des mots leur autorise une plus grande liberté. Selon Nordmann (2010) « Le surdoué apprécie généralement les recherches étymologiques. Cette pure « convention » du mot ayant fait sens, il peut s'y attacher de manière très littérale ». (p.52)

➤ **Apprentissages précoces**

L'apprentissage précoce de la lecture et du calcul se fait souvent de manière autodidacte chez les EHP. Il arrive fréquemment que les EHP sachent lire avant même leur entrée à l'école. Cette faculté d'apprentissage autonome est très mystérieuse. Beaucoup d'EHP

apprennent à lire et à compter en regardant des émissions de télévision comme *Des chiffres et des lettres*. Dès le plus jeune âge, les EHP sont avides de connaissances.

➤ **Soif de connaissance**

L'EHP fait preuve d'une grande soif de connaissance. Ce dernier est dans la plupart des cas vif, curieux, expérimentateur et est pris d'une grande déception lorsqu'il ne peut pas assouvir ses envies de savoir à l'école, en famille ou à travers des activités extrascolaires. Cet élément peut également induire l'échec scolaire puisque l'enfant s'ennuie fréquemment en classe.

➤ **Passions**

Souvent, les passions de l'EHP se tournent vers les domaines scientifiques. Ils concernent entre autres : la métaphysique, l'univers et son origine, les dinosaures, la préhistoire, les mystères de la vie, l'archéologie, etc. Les dictionnaires et encyclopédies aident l'enfant à étancher son besoin de savoir et de recherches.

4.2.1.3 Aspects affectifs / personnalité de l'EHP

L'EHP détient souvent une image « d'intellectuel », « d'enfant brillant » et « excellent dans tous les domaines ». Cette étiquette s'avère souvent péjorative et fait défaut à l'EHP pour qui la réalité est très différente. En effet, le fonctionnement de ce type d'enfant est très distinct de cette vision des choses. L'EHP tend à une affectivité débordante qui le fait souvent souffrir et dont nous décrivons quelques caractéristiques ci-dessous. Cependant, il s'agit d'une tendance et ces particularités ne se retrouvent pas chez chaque individu.

➤ **Hypersensibilité**

Généralement, l'EHP est un être hypersensible qui possède une grande empathie à l'égard de tout ce qui l'entoure. Certes, l'EHP perçoit les événements qui se déroulent dans son environnement avec finesse, mais cette faculté est également source de souffrances affectives et de blessures. La racine de cette sensibilité extrême provient de sa perception sensorielle qui est très développée. Parfois, l'EHP est particulièrement sensible à l'injustice, car il est très altruiste. Les problèmes concernant le développement durable (environnement, pollution, etc.) ou les prévisions qui se rapportent à « la fin du monde » le touchent particulièrement. L'EHP ressent aussi fréquemment le moindre désaccord entre ses parents et le plus petit tiraillement les perturbe énormément. Ces enfants se ressentent vite responsables, beaucoup plus que les autres enfants. Généralement, une réflexion faite à un enfant ordinaire sera oubliée quelques heures plus tard, tandis que l'EHP garde sa blessure en mémoire durant plusieurs semaines. Ce « trop » d'informations, de perceptions, de paroles, d'idées dû à son hypersensibilité envahit l'EHP. Souvent, il se sent noyé dans ses émotions et ses sentiments. Il détient aussi le pouvoir d'éprouver ce que les autres éprouvent et cela lui est souvent néfaste, car il se sent responsable, voire coupable, dans de nombreuses situations. Le côté affectif prend trop de place dans la vie de l'EHP et la compassion dont il fait preuve le fragilise énormément.

➤ Humour

L'EHP manifeste couramment un humour ravageur. Assurément, celui-ci peut être très noir et très fin. Ce n'est pas un humour traditionnel, puisqu'il va généralement chercher très loin. Chez les enfants, cela étonne souvent, car par le biais de cet humour, on remarque le décalage entre leur âge civil et leur âge mental.

Rappelons tout de même que ces aspects sont généraux et qu'on ne les retrouve pas forcément chez tous les EHP. En réalité, il est difficile de caractériser ces enfants sans les stéréotyper. Toutefois, Doris Perrodin, spécialiste de l'éducation des enfants et adolescents à haut potentiel, définit six profils d'élèves doués et talentueux. Ces six profils décrits par Perrodin sont joints à notre travail.

4.3 La dyssynchronie

Un réel décalage subsiste chez l'EHP entre le développement intellectuel et le développement psychomoteur, affectif et social. Bien souvent, l'âge mental de cet enfant est nettement supérieur à son âge réel. Cet écart pose ainsi problème et est appelé « dyssynchronie ». Ce terme défini par Jean-Charles Terrassier dans les années 1970, caractérise des enfants qui font preuve d'un grand décalage entre leurs remarques pertinentes et leur maladresse dans certaines activités de la vie courante (graphisme, sport, etc.) ou dans d'autres situations telles que l'intégration sociale. De ce fait, les EHP sont quelquefois considérés comme puérils et immatures. Lors d'une demande de saut de classe, par exemple, beaucoup d'enseignants disent aux parents que l'enfant n'est pas prêt parce qu'il manque de maturité et parce qu'il se comporte encore comme un « bébé ». Il existe plusieurs types de dyssynchronies qui ont été introduites en 1977 par Terrassier :

4.3.1 La dyssynchronie interne

La dyssynchronie interne concerne plus particulièrement la forte différence qui subsiste entre le développement de l'intelligence et le développement psychomoteur et graphique de l'enfant. En effet, ce décalage pose problème à l'enfant lors des apprentissages lexicaux et graphiques. Habituellement, les EHP apprennent à lire avant d'entrer à l'école de manière autodidacte ou avec l'aide de leurs parents. Toutefois, au moment de l'entrée à l'écrit, des difficultés vont se faire ressentir. Une main maladroite et n'ayant pas les compétences requises pour suivre le rythme de programmation mentale peut vite leur rendre la vie compliquée. En effet, si la pratique de la lecture s'exerce à quatre ans, la maturité motrice et le contrôle de la main se font eux à six ans. L'EHP remarque donc très tôt ses lacunes et ses peines psychomotrices. La complexité de la tâche se révèle être d'autant plus problématique. Concrètement, l'enfant tremble en tenant son crayon, est irrégulier, pose un tracé trop appuyé et a une telle volonté de contrôle qu'il peut en résulter une hypertonie (excès de tension musculaire). Ces difficultés transparaissent plus couramment chez les garçons que chez les filles. Si un EHP ne parvient que péniblement à écrire à l'âge de 6 ans, la question d'une probable dyspraxie peut se poser. Ce trouble de la maîtrise psychomotrice ne touche généralement que l'apprentissage de l'écriture. Ce désordre s'inscrit dans une maladresse chronique de la gestuelle quotidienne et est parfois accompagné de troubles de

l'attention selon Terrassier (2004). Les études statistiques prouvent que les complications concernant le contrôle de l'écriture chez les EHP concernent plus généralement une dyssynchronie qu'une dyspraxie. D'ailleurs, il en ressort que le niveau psychomoteur d'un enfant est davantage lié à son âge réel qu'à son âge mental. Enfin, la dyspraxie est véritablement un trouble chez l'EHP et elle sera abordée plus en détail par la suite.

4.3.1.1 La dyssynchronie intelligence-affectivité

Un décalage important subsiste entre le développement intellectuel de l'enfant et son niveau affectif. Bien souvent, l'enfant cherche à masquer son immaturité affective par le biais de sa précocité. Pourtant, lorsque l'enfant se retrouve seul et qu'il va dormir le soir, il fait souvent face à de grandes angoisses. Son anxiété et ses peurs sont susceptibles de le réveiller et ce mal-être développe parfois des problèmes d'ordre psychosomatique. En conséquence, l'accès à des informations sources d'anxiété ainsi que la capacité de l'EHP à créer des liens entre ses connaissances antérieures et ses nouveaux acquis peuvent provoquer des névroses. En effet, la richesse de contenu dont l'EHP dispose lui est quelquefois néfaste dans bien des situations telles que celle-ci. Ce réservoir de savoirs, ainsi que cette capacité à créer des associations entre ces derniers risquent de porter préjudice à la santé mentale de l'enfant. Dans de nombreux cas, les parents ont de la peine à accepter ce comportement dyssynchronique, ce paradoxe entre intelligence et affectivité chez leur enfant. Leur hypersensibilité les perturbe et amplifie leur décalage affectif. Celle-ci alliée à l'intelligence développe davantage d'effets négatifs puisque leur perception, leur compréhension, leur interprétation de l'environnement contribuent à les fragiliser d'autant plus. Pour pallier à ces diverses conséquences, l'EHP utilise différents modes de défense tels que la « sublimation » (Anna Freud). La sublimation consiste à dériver toute pulsion, agressive ou sexuelle, à travers une création artistique par exemple. Si ce mécanisme n'est pas suffisant, l'enfant développe une « intellectualisation » (Anna Freud), qui lui permet de maîtriser son « Moi » à travers un discours intellectuel. De cette manière, il gère ses pulsions en se réfugiant et en se défendant grâce à sa précocité. J. Guillemaut (cité par Terrassier, 2004, p.44), psychanalyste, nous précise :

Qu'il faut permettre à cet enfant d'exprimer ses pulsions et ses plaisirs, ses dégoûts, ses hontes, ses colères. Il faut aussi lui laisser des difficultés à vaincre pour qu'il ait à désirer, à rouspéter, à manquer. S'il ne peut pas manquer, s'il ne peut pas désirer, il va sombrer dans l'ennui, et l'ennui est une forme de dépression chez l'enfant.

Dans cette citation, l'auteur précise bien que le manque d'apports envers l'EHP est étroitement en lien avec l'ennui de ce dernier. De ce fait, l'EHP doit pouvoir laisser libre cours à son affect, sans quoi il risque de s'affaiblir psychologiquement.

4.3.1.2 La dyssynchronie sociale de l'EHP

Selon Terrassier, il existe trois types de dyssynchronies sociales chez l'EHP : la dyssynchronie sociale en rapport à l'école, la dyssynchronie sociale en rapport aux parents et celle en rapport aux autres enfants.

- La dyssynchronie sociale en rapport à l'école montre le décalage qui existe entre le développement mental de l'EHP et la vitesse moyenne des autres enfants qui a déterminé la progression scolaire standardisée. Intellectuellement, l'EHP ne se sent pas intégré dans une classe traditionnelle en raison de sa précocité. Pour Terrassier, cette situation peut être comparée à celle d'un élève normal qu'on contraindrait à suivre ses cours dans une école pour déficients mentaux. Ainsi, des problèmes de développement, de relation et d'identification avec les camarades peuvent se poser chez l'EHP. D'après Terrassier, l'insertion dans les classes ordinaires aggrave la situation et ne favorise pas le bon développement de ces enfants différents qui veulent en connaître d'autant plus que ce que l'école actuelle est capable d'apporter.
- La dyssynchronie sociale en rapport aux parents concerne le dialogue entre le niveau intellectuel et affectif de l'enfant. Fréquemment, les parents expriment leurs difficultés quant aux questions qui concernent les limites : limites de la vie (problème de la naissance, de la mort, de Dieu), limites du temps (préhistoire, origine du monde), limites de l'univers. Dans les familles à niveau culturel « faible », les possibilités de l'enfant ne peuvent pas être exploitées. Il entrera donc dans un paradoxe qui est celui de rester solidaire à sa famille en renonçant à son haut potentiel ou de briller dans sa précocité au risque de faire émerger chez lui un sentiment de culpabilité.
- La dyssynchronie sociale en rapport aux autres enfants précise les problèmes sociaux que l'EHP peut rencontrer dans sa classe, problème qui aboutissent parfois à l'exclusion. En effet, selon Terrassier (2004) :

« La dyssynchronie entre son âge réel et son âge mental implique qu'il aura soit des amis de même niveau de développement mental, mais plus âgés et plus grands que lui, soit des amis du même âge, mais bien en retard sur le plan mental par rapport à lui. Le plus souvent, il cherche à avoir des amis plus âgés que lui avec lesquels il peut engager un dialogue qu'il trouve plus intéressant. » (p.43)

L'EHP recherche également la discussion avec l'adulte, car elle se révèle pour lui beaucoup plus enrichissante qu'avec des enfants de son âge. Néanmoins, s'il rencontre d'autres EHP dans sa classe ou dans le même degré que lui, il nouera des relations qui lui permettront de mieux s'assumer.

Finalement, il ne faut pas confondre dyssynchronie avec psychopathologie. Les différents syndromes de dyssynchronie se remarquent surtout parce que l'EHP est différent de la norme. Ainsi, l'enfant subit de nombreuses pressions à travers son environnement scolaire, son environnement familial et ses camarades qui le poussent toutes à agir d'une manière « ordinaire ».

4.4 Les troubles associés chez l'EHP

Dans de nombreux cas, l'EHP est atteint de troubles qui sont associés à ses compétences intellectuelles. Ces troubles concernent des syndromes tels que la dyslexie, la dysorthographe, la dyspraxie, la dysphasie, les troubles de l'attention ou encore

l'hyperactivité. Très souvent, ceux-ci sont masqués par la précocité de l'enfant qui lui permet de recourir à un mécanisme de compensation. Pourtant, ces désordres occasionnent de grandes complications dans de nombreux apprentissages.

Pour pallier à ses différentes complications, l'enfant peut fréquenter différents spécialistes : ergothérapeute, orthophoniste, musicothérapeute, etc. Il arrive fréquemment que ces professionnels ne soient pas assez informés au sujet du haut potentiel de leur patient et qu'ils manquent ainsi d'expérience dans cette problématique.

En conséquence, l'enfant peut se sentir incompris et se décourager par ses difficultés et ses différences. Angoissé et révolté contre son entourage et soi-même, il entre alors dans un engrenage duquel il est difficile de ressortir. Pourtant, grâce à son potentiel élevé l'EHP est capable de contourner et de surmonter plus rapidement ou plus facilement ses problèmes si son environnement est suffisamment ouvert et à son écoute.

4.4.1 Dyslexie

Selon de nombreux spécialistes, la dyslexie écrase la précocité et la précocité masque la dyslexie. La dyslexie peut se définir comme étant une difficulté durable d'apprentissage de la lecture et du langage qui ne touche pas l'intelligence. Environ 8 à 10% des enfants scolarisés, dont trois fois plus de garçons que de filles sont dyslexiques. Il arrive couramment que des EHP soient dyslexiques. Cependant, ces enfants veulent régulièrement apprendre à lire seuls ou en étant accompagné, avant l'âge habituel. Il paraît donc difficile de comprendre ce phénomène, qui s'explique pourtant par un fort handicap de dyslexie. De plus, un enfant à haut potentiel et dyslexique obtiendra un chiffre global de QI aux environs de 115. Ce total incitera donc parents et enseignants à penser qu'il n'y a à première vue, pas de « haut potentiel ». Néanmoins, il faut être conscient que dyslexie et surdouement se compensent et de ce fait, avoir une analyse plus fine des résultats des différents tests que la note globale étouffe.

La dyslexie n'est que rarement identifiée chez les EHP du fait de leur capacité de concentration et de compensation. Ils parviennent à cacher leur handicap durant les bilans avec les psychologues, orthophonistes et autres spécialistes. Il est donc recommandé de confronter âge mental et niveau scolaire : « si un enfant à un âge mental de dix ans, il devrait maîtriser la lecture comme un enfant de dix ans. » (Geneviève Hemon citée par Françoise Civeyrel p.126). De plus, les EHP s'adonnent tout particulièrement à la lecture d'ouvrages historiques, scientifiques et/ou encyclopédiques, élément primordial pour constater un trouble de dyslexie chez un enfant précoce ne s'y intéressant pas.

Enfin, de nombreux échecs scolaires sont dus à une dyslexie marquée chez un EHP. De nombreux éléments peuvent permettre une identification de ce désordre : l'enfant a une mauvaise mémoire immédiate, il se repère mal dans le temps (passé, présent, futur), il est très lent dans ses tâches scolaires, il s'organise mal (cartable, trousse, etc.), il est très fatigué et manque de concentration, il a un retard du langage, il a de la peine en calcul, etc. Ces caractéristiques montrent qu'il est indispensable de déceler ce trouble au plus vite, afin d'aider l'enfant dans ses apprentissages.

4.4.2 Dysphasie

La dysphasie est un trouble du langage qui affaiblit l'expression et la compréhension verbales, sans atteinte de l'audition. La dysphasie est aussi appelée audimutité, aphasie congénitale ou DDL (Developmental Language Disorder). Il existe quelques signes particuliers qui permettent d'identifier une dysphasie : l'enfant répète difficilement des mots entendus, il articule mal et est peu compréhensible, il fait de nombreux gestes pour être compris, il mime, il ne comprend pas certains mots, il ne s'intéresse pas aux bruits environnants ni à la musique, il parle comme s'il lisait un texte, etc. La dysphasie se constate par-dessus tout à travers les tests de QI. Par exemple, lorsqu'un enfant obtient 80 en verbal et 140 en performances, il s'agit d'un EHP dysphasique. Pourtant, son QI total est de 110. Somme toute et comme dit auparavant, il est primordial d'examiner le QI d'un enfant à travers les différents subtests pour ainsi distinguer une dysphasie ou un autre trouble associé.

4.4.3 Dyspraxie

La dyspraxie est un ensemble de troubles de la motricité qui ne s'apparentent pas à un retard moteur. Les symptômes de ce trouble restent pourtant méconnus, mais ils peuvent causer de grands dégâts scolaires. Certains signes influent le diagnostic d'une telle dyspraxie chez l'EHP : une grande pauvreté des dessins (points, traits isolés), une incapacité de réaliser des dessins de base (rond, croix, carré), une inaptitude de souligner, d'entourer, de barrer, sans raturer, une écriture et un tracé des lettres très difficile, beaucoup de maladresse dans ses gestes (ce qu'il touche tombe, se casse, s'emmêle, se chiffonne, se tache). Les solutions quant à ce genre de problèmes sont des séances d'orthoptie (rééducation du regard) et des séances d'ergothérapie. De plus, il est plus facile pour un enfant dyspraxique d'avoir un clavier d'ordinateur pour écrire.

4.4.4 Dysgraphie

L'écriture des EHP, surtout celle des garçons, est souvent très gauche et très asymétrique. Cette affection est appelée dysgraphie. Comme dit précédemment, les EHP souffrent fréquemment d'un décalage entre la rapidité de leur pensée et l'expression écrite ou orale de celle-ci. Une écriture hachée, illisible, des pages sales et mal présentées sont les symptômes d'un problème de dysgraphie. Qui plus est, l'EHP veut fréquemment atteindre la perfection et s'appliquer. Dans ce cas précis, il ne lui est pas possible de parvenir à son envie d'exceller. Ce trouble perturbe la vie scolaire et affective de l'enfant : il se préoccupe de son manque de capacités à l'égard de sa graphie et rend des copies peu lisibles à l'enseignant, qui pourtant attendrait de lui quelque chose de bien présenté.

Pour faire face à ce genre de difficultés, il existe une méthode appelée graphothérapie. Cette technique s'adresse aux enfants, adolescents et adultes qui présentant des troubles dans leurs relations à l'écriture. Un travail spécifique de relaxation est réalisé et permet ainsi à l'enfant ou à l'adolescent de découvrir les problèmes auxquels il fait face dans l'acte d'écriture. Le but de la graphothérapie est d'ôter toute crispation et tout malaise corporel afin

que l'enfant cesse de se cramponner à son crayon en se créant des tensions corporelles désagréables.

4.4.5 Hyperactivité

Le trouble spécifique de l'hyperactivité, appelé aussi TDA/H (trouble hyperkinétique avec difficulté d'attention) affecte de nombreux EHP. Cette hyperactivité est une stratégie mise en place pour faire face à l'ennui et aux répétitions scolaires. Une des substances utilisées pour traiter l'hyperactivité est appelée la méthylfénidate. Elle est entre autres contenue dans la Ritaline, un médicament toutefois controversé et qui engendre de nombreux débats dans le domaine de la recherche médicale. Néanmoins, certains professionnels tels que le docteur Olivier Revol confirment l'efficacité de ce remède qui aide l'enfant autant dans les circonstances de vie à l'école et à la maison. Souvent, les enfants hyperactifs ne peuvent plus se contrôler, ni soutenir leur attention. De nombreuses conséquences s'ensuivent : ils sont excités et ne parviennent pas à organiser leur travail, ils ont de grandes difficultés à se concentrer et ils commencent tout et ne finissent rien. À l'adolescence, ces troubles perdent de l'ampleur et deviennent parfois inexistantes. Le traitement sous Ritaline se doit d'être prescrit à un enfant hyperactif réellement diagnostiqué et non à un enfant un peu trop agité ou insupportable. Il faut également prendre garde à la dérive américaine qui traite trois millions d'enfants avec de la Ritaline, enfants qui parfois, ne sont pas diagnostiqués.

4.5 L'enseignement à l'EHP

La question de l'enseignement à l'EHP nous intéresse particulièrement dans le présent travail. D'une part parce que le pourcentage d'EHP en échec scolaire est très important et d'autre part, parce que nos expériences de pratique professionnelle en classe ordinaire nous amènent à nous interroger sur les méthodes et activités proposées en classe. Différents auteurs comme Terrassier estiment que l'EHP ne bénéficie pas d'un apport suffisant de nouvelles connaissances. Par conséquent, il s'ennuie et se désintéresse de l'école. Comme il n'a pas la possibilité d'exploiter son potentiel de manière adéquate, il peut perdre le goût de l'effort et s'habituer à ne fournir que le strict minimum. Il est donc primordial que les EHP puissent suivre un enseignement adapté à leurs besoins. De par leur rapidité de raisonnement, leur avance scolaire et leur soif de connaissances et de détails, ces enfants requièrent la mise en place d'activités spécifiques. Pour les enseignants, la tâche serait de différencier et d'individualiser l'enseignement, ce qui relève d'un véritable défi dont pourra bénéficier l'ensemble des élèves de la classe.

On constate en réalité qu'un décalage subsiste entre les réflexions et recommandations que les recherches fournissent et leurs mises en œuvre sur le terrain. Le problème est bien connu : un enseignant confronté à différents types d'élèves ne peut pas répondre aux besoins spécifiques de chacun et parallèlement suivre le programme scolaire, même s'il dispose d'excellentes connaissances et de nombreuses années d'expérience. Il est tout à fait légitime qu'un enseignant choisisse de privilégier les enfants en difficultés même si cela désavantage ceux qui sont plus avancés. L'avenir des EHP se construit sur leurs expériences scolaires et sociales, il va donc de soi qu'un enseignement déficient va péjorer l'apprentissage et développement durant toute leur vie. Les auteurs et chercheurs s'accordent sur cette problématique. Terrassier (2004) estime par exemple « qu'un instituteur (...) qui

veut faire preuve de bonne volonté pourra difficilement, même en individualisant son enseignement, répondre de façon satisfaisante aux besoins de l'enfant précoce » (p. 41).

Depuis plus de trente ans, vu l'inadaptation de l'enseignement en classe ordinaire, Terrassier et d'autres chercheurs dans le domaine de la précocité intellectuelle se battent pour la création de classes spéciales adaptées aux EHP. En 1986, une classe pilote dédiée aux enfants surdoués d'environ 5 ans voit le jour, en France. Ayant fait ses preuves, cette classe a permis la création de nouveaux regroupements pour les EHP aussi bien en France qu'à l'étranger.

En Suisse, les autorités politiques s'interrogent sur les problèmes de gestion de classes hétérogènes depuis les années 90. L'adaptation du système scolaire devient une nécessité. Diverses mesures, notamment la possibilité d'effectuer un saut de classe, la formation continue d'enseignants, la création de classes spécifiques et l'ouverture de classes où les élèves sont accueillis durant une matinée par semaine sont prises. Ces mesures sont néanmoins jugées insuffisantes par l'ASEP (Association Suisse des Enfants Précoces).

Cependant, la création de classes spécifiques est actuellement remise en question : les autorités politiques suisses sont plutôt en faveur d'une inclusion de tous les types d'élèves dans les classes ordinaires. Néanmoins les spécialistes de l'enseignement ne s'accordent pas sur ce point et la question de l'inclusion reste délicate.

Dans ce chapitre, nous allons aborder l'échec scolaire des EHP avant de présenter les différents aspects de l'enseignement spécialisé et de l'intégration en classe ordinaire dans les cantons romands, puis plus spécifiquement au Jura.

4.5.1 Les diverses possibilités de scolarisation

Une fois identifié, l'EHP peut théoriquement suivre la voie de l'enseignement ordinaire, celle de l'enseignement spécialisé ou combiner les deux. Les différentes possibilités présentent toutes des avantages et des inconvénients. La décision revient aux représentants légaux, mais le psychologue scolaire les oriente souvent vers l'une ou l'autre de ces options. Malheureusement, suivant le lieu d'habitat et la situation financière des parents, le choix est restreint. Assurément, beaucoup de familles n'ont pas les moyens d'envoyer leur enfant dans une école privée et dans la plupart des cantons, aucune aide financière n'est proposée. De plus, l'EHP fréquentant une école spécialisée serait obligé d'être hébergé durant la semaine, ce qui est non seulement coûteux, mais aussi difficile lorsque celui-ci se trouve en bas âge. La question se pose donc de savoir si l'EHP peut réellement profiter de ces infrastructures dans de telles conditions. D'un autre côté, l'enseignement en classe ordinaire n'est pas moins problématique puisque de nombreux enfants se retrouvent en échec scolaire et que des doutes subsistent quant à l'application des différentes méthodes proposées. Dans de nombreux cantons, il existe d'autres alternatives, notamment la session d'enrichissement ou de coaching scolaire.

4.5.1.1 En classe ordinaire

L'enseignement aux EHP en classe ordinaire nous intéresse particulièrement puisque nous serons directement concernés par ce dilemme au sein même de notre profession. Nous irons par ailleurs à la rencontre d'enseignants, afin de connaître leurs méthodes distinctives quant à l'enseignement dispensé aux EHP et de nous forger une opinion à propos du travail qui se fait ou non sur le terrain. Comme ce sujet est abordé plus amplement dans la méthodologie, nous nous limitons à citer les différentes solutions dans ce sous-chapitre.

➤ **Le saut de classe**

Le saut de classe est une solution délicate qui dans l'idéal est discutée avec l'enseignant, le psychologue, l'enfant et les parents. D'une part, il permet l'accélération des connaissances, ce qui pousse l'élève à rester actif et à repousser ses limites, mais d'autre part il fragilise aussi l'EHP ayant des problèmes dans une branche spécifique. Les enfants surdoués étant pour la plupart, dysynchroniques et souvent affectivement faibles, cette démarche peut s'avérer néfaste : des problèmes d'intégration, des angoisses et une peur de l'échec ainsi qu'un découragement peuvent survenir.

Terrassier (2004) relève que les enseignants sont généralement persuadés que l'avance scolaire n'est pas bénéfique. Il ajoute que la décision relève d'un véritable conflit de valeurs pour eux, car il s'agit d'une part d'«observer l'idéal d'égalité» et d'une autre part de «respecter les individus dans leurs diversités». Déontologiquement et pédagogiquement il serait équitable que tous les enfants suivent un cursus scolaire identique. Toutefois, il est essentiel de respecter le rythme naturel de l'EHP et de ne pas freiner son développement. Afin qu'il puisse évoluer, l'enfant doit également pouvoir bénéficier d'un environnement enrichissant. De plus grâce à sa plasticité du cerveau, concept expliqué précédemment, l'EHP s'adapte facilement à un nouveau milieu : plus tôt l'avance scolaire est réalisée, mieux l'enfant s'adaptera.

➤ **L'enrichissement et l'approfondissement**

Afin de s'épanouir, l'EHP doit pouvoir accéder à des informations étendues et précises. Par l'enrichissement, l'enfant peut élargir ses connaissances afin de parvenir à synthétiser et donner du sens à ses apprentissages. Conjointement, il peut aussi creuser ses connaissances dans des sujets qui l'intéressent. Les recherches individuelles ou par groupes restreints plaisent aux EHP qui la plupart du temps, s'engagent pleinement.

Les méthodes d'enrichissement et d'approfondissement stimulent l'élève qui garde ainsi l'envie de travailler et d'apprendre. Ces solutions lui permettent également d'exprimer sa créativité, de faire des synthèses et d'associer des éléments, mais aussi de trouver des réponses à ses innombrables questions.

De telles démarches écartent par contre l'enfant du reste de la classe, ce qui peut agrandir l'écart entre l'EHP et les autres élèves et fragiliser l'intégration. De plus, la mise en place

d'activités d'approfondissement et d'enrichissement demande une différenciation de l'enseignement, ce qui s'avère souvent difficile.

D'après Terrassier (2004), Clark et Shore (2008), l'enrichissement et l'approfondissement sont les moyens les plus importants. Ces auteurs s'accordent aussi sur le fait que les enseignants ne différencient pas suffisamment et par conséquent n'appliquent pas ces méthodes de façon convenable. Toutefois, n'accusons pas les enseignants déjà suffisamment débordés : suivre le programme scolaire et appliquer la différenciation dans les classes hétérogènes relève souvent de l'impossible.

4.5.1.2 L'enseignement spécialisé

Il existe différentes alternatives à l'enseignement ordinaire. Soit l'enfant peut être déchargé de certaines périodes durant lesquelles il est pris en charge par un psychologue ou intégré dans une session d'enrichissement. Il peut également être scolarisé dans une école privée. En Suisse, il existe plusieurs écoles spécialisées et sessions d'enrichissement pour les enfants surdoués, mais rappelons que seuls les enfants ayant un QI supérieur à 125 peuvent bénéficier de ces possibilités. Les démarches sont d'autant plus contraignantes, que l'enfant doit parfois attendre avant d'être pris en charge et de recevoir les mesures nécessaires.

➤ Coaching scolaire

Le coaching scolaire est une démarche métacognitive qui développe les systèmes de compréhension, étend les stratégies d'apprentissage et permet à l'enfant de se forger une représentation mentale. Il est pris en charge par un psychologue et celui-ci utilise souvent une méthode proche de la gestion mentale. Cette pratique s'exerce sous forme de dialogue pédagogique. Cellier (2007, p.47) la qualifie par « une sorte de maïeutique moderne qui conduit l'élève à prendre conscience de ses procédures de réflexion ». Maîtrisant davantage les processus mentaux, l'enfant sait mieux faire face aux difficultés qu'il rencontre. Cette solution est cependant peu utilisée, car elle est relativement complexe.

➤ Session d'enrichissement

Différents regroupements ont été aménagés pour aider les enfants à haut potentiel à s'épanouir. À raison d'une demi-journée par semaine, les EHP sont accueillis dans des classes spéciales à effectifs réduits. Ainsi, les EHP ne sont pas totalement isolés des autres enfants.

Les activités en principe basées sur une pédagogie ouverte ou une pédagogie du projet laissent aux élèves la possibilité d'exprimer leur créativité et leurs idées, d'explorer un domaine qui les fascine et d'approfondir leurs connaissances par des recherches individuelles. Dans beaucoup de sessions, les enfants disposent également d'un temps de communication qui leur permet de parler, d'exprimer leurs émotions et leurs sentiments. Ce partage renforce également leur confiance en eux. Les enfants se sentent souvent stimulés et bien entourés et ne sont pas exposés aux problèmes relationnels qu'ils rencontrent parfois

en classe ordinaire. Ils sont aussi rassurés par l'enseignant spécialisé qui représente une personne de référence, qui leur consacre du temps et répond à leurs questions.

➤ **Écoles spéciales**

Depuis les premières classes pilotes ouvertes en 1986 en France, plusieurs établissements spécifiques ont été créés autant en France qu'à l'étranger. Ces écoles privées mettent généralement un accent particulier sur la pédagogie du projet, la gestion mentale et les méthodes favorisant la créativité. La plupart du temps, les EHP sont scolarisés comme les autres enfants, mais bénéficient d'ateliers communs (calligraphie, arts plastiques, musique, informatique, etc.) et de leçons spécifiques à leurs intérêts personnels. Dans certaines institutions, typiquement aux États-Unis, les enfants peuvent enrichir leurs connaissances dans une matière quelconque dans laquelle ils sont particulièrement doués (mathématiques, sciences, musique, arts visuels, informatiques).

Certaines écoles américaines, chinoises ou israéliennes entre autres, priment sur l'accélération du programme scolaire et sur l'excellence de l'enfant dans un domaine particulier. Elles visent le développement de chercheurs et de scientifiques. Dans d'autres établissements, notamment en Belgique, les enfants sont encadrés individuellement par des enseignants spécialisés et les parents sont régulièrement tenus au courant de la situation de leur enfant.

Ces écoles privées sont cependant de plus en plus remises en cause. En effet, des problèmes d'intégration s'imposent, quant à la vie en société. De nombreux EHP ont du mal à s'adapter à leur milieu social : l'exclusion peut dans certains cas renforcer l'écart entre EHP et enfants ordinaires. De plus, dans de nombreux pays, les autorités responsables de l'éducation défendent l'inclusion de tous les types d'élèves dans les classes ordinaires. Le développement de nouvelles classes spécifiques est donc freiné et on privilégie plutôt l'intégration des EHP en classe normale.

4.5.2 Les différentes méthodes d'enseignement

Les besoins spécifiques des enfants surdoués ne sont souvent pas pris en compte de manière suffisante. Généralement, les enseignants sont débordés et ignorent le fonctionnement différent des EHP. Pourtant, il suffit parfois de s'ouvrir, d'être bienveillant et de donner à l'enfant des possibilités de s'exprimer librement. Dans cette partie, nous évoquons les mesures à prendre et présentons ensuite différentes méthodes et concepts d'enseignement favorable à l'EHP.

Loin d'être exhaustive, cette liste comprend les principales propositions relevées par les chercheurs et auteurs de la littérature sur la précocité intellectuelle. Les idées et pistes d'action que nous citons peuvent aider les enseignants et l'enfant surdoué, mais ne sont en aucun cas imposées. En effet, il n'existe actuellement aucune loi concernant l'enseignement aux EHP. Le choix est laissé au praticien. Libre à lui donc de mettre en place les méthodes proposées par les spécialistes. Enfin, relevons que ces pistes peuvent également être bénéfiques pour les autres enfants.

4.5.2.1 Les stades d'enseignement

Clark et Shore (2004, p. 46) observent que les EHP « ont besoin de différentes approches de l'enseignement à différents stades de leur développement ». Selon eux, l'EHP passe par trois stades d'apprentissage durant son enfance et son adolescence. Dans le premier, qui dure généralement jusqu'à dix ans, il est important que l'enseignant soit captivant, encourageant et compréhensif. La personnalité de l'enseignant et sa manière d'enseigner est de ce fait primordial : l'EHP demande d'un enseignant qu'il lui laisse une certaine liberté, qu'il lui fournisse des réponses et des matières suffisamment approfondies et enrichissantes pour stimuler l'esprit. C'est pourquoi, dans une même discipline, l'EHP peut se montrer très motivé et discipliné alors que dans une autre branche, il est malhonnête et totalement désintéressé.

Au début de l'adolescence, l'enfant entre dans le deuxième stade : désireux de progresser et de maîtriser les techniques, il devient très sensible aux connaissances et compétences de l'enseignant. Il accorde moins d'importance à la dimension affective de l'enseignant et s'intéresse aux aspects cognitifs. Il cherche les failles et des erreurs que pourrait commettre l'enseignant.

Dans la troisième phase, de quinze à dix-huit ans, l'adolescent n'aime pas être dirigé. Il préfère travailler de manière autonome en utilisant sa créativité et son ingéniosité. Des problèmes entre les enseignants trop directifs qui ne laissent que peu de marge de manœuvre à leurs élèves peuvent alors subvenir. Pour beaucoup d'EHP cette période est difficile à vivre, ils souffrent beaucoup et ne supportent que difficilement l'ennui et l'autorité.

Une discussion avec l'EHP par rapport à ses envies et ses besoins peut réduire les tensions et améliorer les relations. Il est important que les enseignants écoutent l'enfant, qu'ils aillent dans son sens et qu'ils expliquent et argumentent clairement leurs intentions.

4.5.2.2 Mesures à prendre

Afin que les élèves à haut potentiel puissent profiter pleinement de l'école, il faut prendre un certain nombre de mesures et tirer profit de leurs aptitudes spécifiques, pour certains de la rapidité de mémorisation et de compréhension, pour d'autres de leurs réflexions parfois très élaborées.

La première mesure consiste à éviter les répétitions inutiles. En effet, l'EHP est capable d'apprendre plus vite que ses camarades en un minimum de répétitions. Il est donc important que l'enseignant sache où se situe l'élève pour éviter qu'il ne s'ennuie. Cela se vérifie au travers d'une évaluation formative par exemple. Ainsi, lorsque l'EHP a acquis les objectifs, l'enseignant peut lui proposer d'approfondir le sujet.

La seconde mesure à prendre concerne l'adaptation du temps d'enseignement : comme l'EHP apprend généralement plus rapidement, la durée prévue pour les différents apprentissages ne lui convient pas. Ces élèves détestent passer du temps à s'exercer alors qu'ils ont déjà tout compris. L'enseignant peut compacter les activités sur un espace de

temps moins long et par la suite proposer des activités pour élargir le sujet afin que l'élève progresse à son niveau.

La dernière mesure à considérer est l'utilisation adéquate du temps « gagné » par les EHP lors des exercices et des répétitions. Les élèves peuvent par exemple travailler de manière autonome sur une tâche qui les captive. Certains d'entre eux, avides de découvrir des choses, y passent parfois des heures. Beaucoup d'EHP s'intéressent particulièrement aux énigmes à résoudre, il est donc important de créer des situations d'apprentissage où apparaissent des obstacles.

4.5.2.3 Différenciation

Pour la plupart des praticiens et spécialistes de l'éducation, la différenciation semble être une utopie. De nombreux enseignants reconnaissent eux-mêmes qu'ils pourraient différencier davantage et expliquent souvent être tellement débordés et en retard sur le programme scolaire qu'ils ne peuvent pas se permettre de « perdre » encore plus de temps. Effectivement, il faut reconnaître qu'il est impossible de différencier dans chaque période, surtout si l'effectif des élèves est élevé ou que la classe réunit plusieurs degrés. Mais par moment, l'enseignant peut différencier et gérer l'hétérogénéité en créant des situations d'apprentissage optimales pour chaque élève sans perdre de temps. Afin que les élèves en marge puissent profiter de l'enseignement, il est inévitable de différencier. À ce propos, Perrenoud (1996) nous précise qu'il est primordial de mettre en place des interactions et des activités de manière à ce que chaque élève soit fréquemment confronté aux situations didactiques les plus bénéfiques pour lui. Or, les méthodes adaptées aux EHP en classe ordinaire sont entre autres l'approfondissement et l'enrichissement. Pour créer de telles situations, la différenciation est indispensable. Il est bien entendu important de travailler avec les élèves en difficultés, mais il ne faut pas pour autant laisser les EHP de côté. Il serait injuste de négliger un groupe au profit de l'autre. En mettant en place des formes d'enseignement mutuel et une coopération entre élèves, l'enseignant peut, par exemple, autant faire profiter les élèves moins avancés que les autres. Les travaux en ateliers, en groupes et le soutien ou approfondissement individuel sont aussi des solutions applicables.

4.5.2.4 Pédagogie du projet

La pédagogie du projet est une pédagogie active dont les activités sont centrées sur la réalisation de projets concrets. Il s'agit d'un outil au service des élèves et de leurs apprentissages. Par cette méthode, les EHP profitent non seulement d'exploiter leurs connaissances et leur créativité, mais aussi d'approfondir un thème qui les passionnent et d'apaiser leur soif de savoir. Cette pédagogie permet également de se rendre compte des besoins particuliers de chacun, des apprentissages à acquérir, mais aussi de s'autonomiser. Le travail peut se faire par groupes ou individuellement et est en général réalisé de manière autonome. L'enseignant change de posture en laissant plus de liberté à l'élève. Il est tout de même présent pour guider l'enfant, l'aider en cas de besoin et pour l'encadrer.

La mise en place d'un projet se compose de plusieurs étapes. Premièrement, une phase de préparation est nécessaire. Les élèves y repèrent leurs besoins et cherchent un sujet qui les

intéresse et qu'ils peuvent mettre en pratique. Dans la deuxième partie, la phase d'accroche, l'enseignant discute du but et de la faisabilité du projet avec l'élève. Dans un troisième temps, l'élève initie son projet et retravaille ses objectifs. L'enseignant peut réaliser des bilans avec lui et parler des stratégies utilisées. La quatrième étape, celle du déroulement consiste en la poursuite de la phase précédente. Des évaluations formatives peuvent être effectuées par l'enseignant afin d'avoir une idée de la progression et du stade où se situe l'élève. Dans la cinquième partie, celle de la finalisation, l'élève présente le travail qu'il a réalisé, parle des stratégies qu'il a mises en œuvre ainsi que des difficultés rencontrées. Un bref retour collectif et une évaluation sont souvent opérés.

L'importance de l'échange, du temps de réflexion et de la verbalisation des démarches ont toute leur importance, car elles permettent de conscientiser les apprentissages et les progrès faits. Néanmoins, la pédagogie du projet demande à l'enseignant de repenser les programmes, de gérer l'interdisciplinarité et de posséder une certaine maîtrise technique, afin de pouvoir aider les élèves. Chez les EHP qui expérimentent pour la première fois cette méthode, quelques difficultés peuvent survenir, notamment des problèmes de motivation, de blocage, une peur de la feuille blanche ou une angoisse de se lancer. Mais une fois le travail amorcé, les élèves sont généralement motivés et trouvent du sens au travail qu'ils accomplissent.

4.5.2.5 Le travail en réseau

Un autre problème qui survient souvent dans les écoles est le manque de communication et d'ouverture entre les différents partenaires concernés par l'EHP. Cela ralentit considérablement la mise en place des mesures permettant à l'EHP de s'intégrer et de travailler au mieux. En effet, il est primordial qu'il y ait une communication entre enseignants lorsqu'un enfant change de degré ou de cycle. L'idéal est de créer des séances de réseau pour communiquer entre psychologues scolaires, enseignants et parents. Par la collaboration et la bienséance, de nombreux malentendus peuvent être évités. Le psychologue a la tâche de renseigner les praticiens des difficultés de l'enfant et des méthodes à employer, les parents peuvent aider l'enseignant à mieux comprendre l'enfant et l'enseignant devrait régulièrement effectuer des bilans de progression de l'EHP.

4.5.2.6 La formation continue, les sites et les ouvrages de référence

D'après certaines études effectuées dans l'enseignement ordinaire en Suisse et à l'étranger, il semblerait que la plupart des enseignants soient relativement démunis quant à l'identification et l'enseignement aux enfants à haut potentiel. C'est pourquoi de nombreuses possibilités de s'informer sur le sujet ont été mises en place ces dernières années.

Des spécialistes, dans le monde francophone comme Doris Perrodin, Claudia Jankech proposent des cours en France et en Suisse romande, Mme Jeanne Siaud-Facchin et d'autres spécialistes renommés proposent des cours, conférences ou séances d'informations pour enseignants, psychologues ou parents. Les dates et lieux de conférences ou de cours sont indiqués sur le calendrier du site de l'ASEP. On trouve également des informations sur le site français de l'ANPEIP.

De plus, dans chaque canton suisse romand, un responsable de l'ASEP est disponible pour des renseignements ou conseils. Des formations continues sont également proposées par les HEP BEJUNE et dans d'autres hautes écoles.

Concernant les ouvrages sur le sujet, il est plus difficile de se repérer. En effet, de nombreux livres sur les enfants surdoués ont été publiés ces dernières années. Il est tout d'abord important de sélectionner des ouvrages récents (2004-2013), car les recherches ont très vite évolué ces dernières années. Il est aussi intéressant de choisir un auteur qui a fait ses preuves dans le domaine, notamment Terrassier, Siaud-Facchin, Jankech, Winner, Adda ou encore Nordmann.

4.5.3 L'EHP et l'échec scolaire

Il semble paradoxal qu'un enfant à haut potentiel puisse se retrouver en situation d'échec scolaire. Ce phénomène paraît cependant moins étrange, si on considère les différents troubles et faiblesses de ces enfants, l'inadaptation du système scolaire et la théorie des intelligences multiples.

Particulièrement pour l'enfant qui manque de confiance en soi ou qui cherche la perfection, mais aussi pour les parents, cet échec relève d'un obstacle particulièrement difficile à surmonter.

4.5.3.1 La précocité intellectuelle fragilisée par le développement de l'enfant

Le pourcentage d'EHP identifié et en échec scolaire varie selon les ouvrages et les recherches. D'après des chiffres de 2010 présentés par Yves Denoël, responsable de la session d'enrichissement du Jura, 13% d'enfants sont en échec, 30% sont considérés comme « scolairement faibles » et 65% sont qualifiés de bons élèves. De plus, il souligne que le pourcentage d'élèves en échec est en progression.

Précisons que les EHP non identifiés ne sont pas pris en compte dans ces statistiques, les causes de la non-identification étant souvent liées à des problèmes scolaires. Toutefois, une certitude est sans doute que les EHP sont en grande majorité en échec scolaire. D'après Siaud-Facchin (2002) la plupart des élèves non reconnus ou reconnus « trop tard » ont plus de risques d'avoir des troubles psychologiques et donc de rencontrer des difficultés d'apprentissage ».

Par échec scolaire, nous déterminons la non-atteinte des objectifs d'apprentissage fixés par l'école. Concrètement, ce concept définit les enfants qui ne parviennent pas à la note de quatre ou à l'appréciation « atteint » dans plusieurs branches. À partir de là, un redoublement, une intégration dans une classe spéciale ou un soutien scolaire peut être envisagé. Les enfants qui travaillent « correctement » et qui atteignent la moyenne, mais qui se situent bien au-dessous de leurs réelles capacités intellectuelles ne sont pas considérés comme étant en échec scolaire. Au contraire, les EHP qui s'ennuient et « s'évadent » durant les cours, ceux à qui le système ordinaire ne convient pas, ceux qui affrontent de gros problèmes affectifs sans parvenir à se concentrer à l'école et finalement les enfants qui

souffrent de troubles associés sont fréquemment en échec, voire en rupture scolaire. Dans le cas de figure où l'enfant n'exploite pas suffisamment son potentiel intellectuel, le terme d'échec n'est pas très adéquat. Cependant, une distinction est faite entre différents types d'échecs. Ces derniers sont pris en compte dans la progression individuelle réalisée par chacun.

Contrairement à l'image stéréotypée donnée par les médias et la population, la plupart des enfants surdoués se trouvent en échec scolaire : 70% d'entre eux n'atteignent pas le niveau gymnasial ce qui pousse les chercheurs à remettre en question l'enseignement qui leur est dispensé.

4.5.3.2 Les causes de l'échec scolaire

Les causes de l'échec scolaire des EHP sont multiples et le degré de difficulté est variable. Ces causes sont en lien avec l'environnement dans lequel l'enfant grandit. Très souvent l'échec est lié à l'ennui ou à un trouble, mais un déséquilibre affectif d'origine scolaire ou familial peut aussi en être responsable. Les facteurs mentionnés ci-dessous ne conduisent pas nécessairement à des difficultés : suivant l'âge et la personnalité de l'EHP, ils ont plus ou moins d'importance. Certains enfants connaissent par exemple un parcours sans failles jusqu'à l'entrée à l'école secondaire où les notes chutent de manière inattendue et drastique. De plus, on constate fréquemment que plusieurs facteurs entrent en jeu simultanément.

➤ Une intelligence différente

Le mode de pensée des EHP diffère de celui des autres élèves. Régulièrement, les enseignants constatent que ces enfants résolvent les problèmes d'une manière atypique. Effectivement selon Siaud-Facchin (2006) l'EHP raisonne de manière particulière, il possède une logique mathématique et la structure de sa pensée est différente. Ces caractéristiques freinent l'enfant dans ses apprentissages à l'école. Les enseignants sont souvent dépourvus, puisque l'enfant n'est pas capable d'expliquer la démarche utilisée pour la résolution du problème. Lui-même n'a pas toujours conscience des processus mentaux qui l'amènent à la bonne ou à la mauvaise réponse. Comme l'EHP trouve des stratégies et des solutions de manière autodidacte, il ne suit que rarement la logique qu'on lui propose à l'école. Dans les premières années de sa scolarisation, cela le pénalise très peu. Par contre, dès l'école secondaire, la matière se complexifie : l'adolescent doit faire face à des situations dans lesquelles les réponses ne lui viennent pas directement à l'esprit. Habitué à repérer les solutions immédiatement, il est désarmé et peine à comprendre le cheminement que les autres élèves suivent. De par leur intelligence extrême, les EHP analysent le monde d'une manière très pointue et détaillée. Ils développent une lucidité et une compréhension impressionnante, mais également une sensibilité et une hyper réceptivité hors du commun. L'intelligence apparaît alors comme une arme à double tranchant, car les interrogations constantes, le trop-plein d'émotion et la pensée en arborescence engendrent des angoisses et des peurs existentielles qui freinent l'enfant dans son développement affectif et cognitif.

➤ **La quête affective et la recherche d'une identité**

Les EHP sont souvent des êtres plus sensibles et plus tourmentés que les autres. Par leur perception plus aiguë, leur hypersensibilité et leur dysynchronie, ils sont plus instables et plus bousculés affectivement que les autres enfants. Le moindre événement peut être perçu comme source d'angoisse, de stress ou de bouleversement. Dans un environnement comme l'école, l'enfant est quasi perpétuellement confronté à des situations fragilisant son affect. Par conséquent, il devient difficile, voire impossible de se consacrer aux apprentissages. Le seul moyen lui permettant de se défendre contre cette faiblesse affective est de neutraliser les informations par l'intellect, c'est-à-dire passer par le rationnel et la logique. Que ce soit à l'école ou à la maison, l'EHP pose un questionnement souvent agaçant pour les adultes. En quête de réponses et à la recherche d'une identité, sa soif de connaissance n'est guère satisfaite. L'EHP, parfois déçu par son entourage qui se fatigue de ses questions, ressent cette lassitude comme un rejet et une attaque contre sa personnalité. Il se perçoit alors comme un être différent des autres. S'il est rejeté par ses camarades et incompris par ses enseignants la recherche d'une identité est, dès lors, encore plus douloureuse. À l'adolescence ce phénomène s'accroît : l'enfant se retrouve quelquefois seul et sans repères. Fragilisé, sa concentration sur l'école et ses apprentissages s'atténue. Il développe parfois même une haine, un refus total envers l'institution et dans des cas plus graves, des psychoses.

➤ **L'ennui à l'école**

Dans ses premières années d'école, l'EHP n'est généralement pas sujet à de grands ennuis. De la première à la deuxième année HarmoS, il est relativement libre et peut ainsi satisfaire sa soif de connaissances et exprimer sa créativité. En deuxième année, un ennui probable est parfois perceptible : l'enfant s'agite, n'arrive pas à se concentrer longtemps, se comporte de manière agressive et s'impatiente. Ces enfants se réjouissent énormément d'entrer à la « grande » école (3 HarmoS). Ils mettent tous leurs espoirs dans cette « innovation » où ils croient qu'ils recevront enfin des réponses et de la matière nouvelle. Néanmoins, après quelques semaines, l'ennui s'installe à nouveau et la déception est énorme. Certains enfants savent lire et calculer à l'âge de quatre ans : il n'est pas étonnant qu'ils s'agitent et perturbent la classe dans ces circonstances. S'ils ne sont pas pris en charge de manière adéquate, ils s'ennuient tellement que tôt ou tard ils se révoltent contre les enseignants et le système scolaire, se désintéressent totalement des apprentissages et passent leur temps à rêvasser et s'évader dans un monde imaginaire. Certains d'entre eux vont même jusqu'au burn-out scolaire. Le burn-out consiste en un épuisement professionnel, ici scolaire, qui ne permet plus d'assurer le bon déroulement du travail en question. Ainsi, les enfants s'habituent à ne plus faire leurs devoirs et à ne fournir que le strict minimum, c'est ce qu'on appelle la sous-performance. À ce stade, l'enfant a perdu le goût de l'effort et l'envie de savoir. Son potentiel n'est plus exploité correctement. Il est alors très difficile de remonter la pente d'autant plus que d'autres problèmes apparaissent souvent. Certains EHP, plus particulièrement ceux non identifiés sont même renvoyés de l'école ordinaire en raison du comportement perturbateur et provocateur. Exclus de l'école, ils se retrouvent dans des institutions spéciales dans lesquelles le cercle vicieux continue.

4.5.4 La gestion mentale

Nous n'allons pas décrire et exposer avec précision le concept de gestion mentale dans ce chapitre, mais plutôt nous concentrer sur son utilité et son efficacité pour les EHP.

La gestion mentale est la science de la conscience cognitive. Son fondateur, Antoine de la Garanderie a étudié les habitudes mentales d'un très grand nombre de personnes avec lesquelles il dialoguait, afin de favoriser les évocations par l'introspection. Ses travaux ont permis de mieux comprendre les processus mentaux des êtres humains. La gestion mentale conduit aussi à un meilleur contrôle et une connaissance plus approfondie de soi-même. Un de ses objectifs est d'amener le sujet à trouver des stratégies mentales nouvelles pour résoudre ses problèmes et augmenter ses réussites. Dans un premier temps, le sujet bénéficie d'une aide extérieure qui le conduit à prendre conscience de ses habitudes mentales et à étendre ses compétences. Dans un deuxième temps, le sujet est guidé vers l'autonomie. La gestion mentale n'est pas uniquement destinée aux EHP. Elle peut être bénéfique pour tout élève. Pour les EHP, conscientiser les actes intellectuels spontanés a une grande importance. Souvent ces enfants sont incapables d'expliquer leur brillante intuition de résultats (entre autres dans l'apprentissage de la lecture, en mathématique, informatique, physique, chimie, etc.) et le cheminement qui les a amenés à la solution. C'est pourquoi il est particulièrement intéressant de l'exploiter en classe.

4.6 Situation actuelle

4.6.1 Situation dans l'espace BEJUNE et en Suisse romande

Dans cette partie, nous nous concentrons principalement sur l'espace BEJUNE et la Suisse romande pour les diverses possibilités de scolarisation des EHP.

En Suisse romande, la plupart des EHP fréquentent les classes ordinaires. En réalité, cela est dû au fait qu'il n'existe que peu d'autres solutions. Jusqu'à aujourd'hui, aucune école spécialisée n'a vu le jour dans l'espace BEJUNE. Il existe par contre plusieurs sessions d'enrichissement ou regroupements pour les élèves qui suivent une scolarisation ordinaire. De plus, dans chaque canton diverses possibilités telles que le saut de classe ou l'anticipation de l'âge de scolarisation sont possibles à condition que l'EHP soit reconnu et identifié. L'enfant peut aussi bénéficier de quelques heures d'enseignement spécialisé s'il rencontre des difficultés. En parallèle, plusieurs écoles privées offrent du soutien et un enseignement spécialisé aux EHP. Nous les présenterons brièvement dans ce chapitre.

La situation en Suisse est particulièrement complexe puisque chaque canton possède un système scolaire différent. En effet, les possibilités de scolarisation des EHP changent d'un canton à l'autre. Cependant, l'introduction d'HarmoS conduit à une uniformisation progressive des systèmes scolaires. Ce nouveau dispositif faciliterait la communication entre les cantons.

Les cantons suisses sont aujourd'hui majoritairement favorables à l'inclusion et préfèrent intégrer les EHP dans les classes ordinaires. Par conséquent, les sessions d'enrichissement

et regroupements sont remis en question. Néanmoins, la tendance à l'inclusion n'a que très peu d'incidence sur les écoles privées. Pour le moment, aucun changement majeur en ce qui concerne les sessions et les regroupements n'a eu lieu.

Il est évident que les petits cantons ou les cantons disposant de moins de moyens financiers bénéficient de mesures et de possibilités plus faibles que les régions peuplées ou qui disposent de bons moyens financiers. Dans le canton du Jura, par exemple, il n'est pour le moment pas envisageable de créer une école ou une classe spécialisée comme dans le canton de Vaud au vu de l'effectif restreint des EHP du canton.

Dans tous les cantons romands, le saut de classe, l'enrichissement, l'approfondissement et le soutien scolaire des EHP sont envisageables. Nous ne détaillons pas ces aspects dans ce chapitre, car nous en parlons dans le chapitre suivant ainsi que dans la méthodologie.

4.6.1.1 Regroupements et sessions d'enrichissement

Il existe différents regroupements et sessions d'enrichissement qui prennent en charge les EHP durant une matinée, notamment la session d'enrichissement du Jura dans le chapitre suivant.

À Montreux, une session similaire regroupe dix enfants de l'école primaire et secondaire. Ces élèves présentent principalement des difficultés d'intégration. Les enfants profitant de cette possibilité sont dispensés des cours en classe ordinaire le mercredi matin pour suivre un enseignement spécialisé à Montreux.

4.6.1.2 Ecoles privées et spécialisées

En Suisse romande, nous relevons trois écoles privées adaptées aux EHP. Dans les trois institutions, les enfants bénéficient d'un enseignement à effectif réduit, ce qui leur permet d'être davantage accompagnés. Les frais de scolarisation par enfant s'élèvent dans les trois cas à plus de 20'000 francs par année. Les parents ont la possibilité de faire une demande d'octroi d'une bourse.

L'école de la Garanderie à Lausanne dans le canton de Vaud accueille chaque année quatorze EHP de quatre à seize ans. Ceux-ci bénéficient d'un enseignement personnalisé et d'un programme adapté à leurs besoins. L'école de la Garanderie met entre autres l'accent sur des ateliers de créativité. La pédagogie de la Garanderie dont nous avons parlé dans le chapitre de la gestion mentale amène les EHP à explorer leur manière individuelle d'appliquer les gestes mentaux afin d'être plus efficace.

Toujours à Lausanne, l'école Sofia se qualifie quant à elle comme étant une « école d'excellence ». Elle est destinée aux enfants doués et aux EHP qui ne trouvent pas leur place dans une classe ordinaire.

L'école bilingue (français-anglais) Edelweiss international School est destinée aux enfants de primaire et de secondaire. Elle se situe dans le canton de Genève à Chêne-Bourg et dispense un enseignement personnalisé. Les enfants sont également accompagnés par des spécialistes.

4.6.1.3 Synthèse de la situation en Suisse romande

En Suisse romande, l'effectif des EHP identifiés n'est pas assez important pour créer plus de regroupements. Par conséquent, les enfants ont de longs trajets à faire et sont parfois obligés de séjourner ailleurs qu'à la maison. Cette raison pousse les parents à envoyer leur enfant à l'école ordinaire.

Pour des raisons financières, le coaching scolaire ne figure pas parmi les possibilités de Suisse romande. En effet, la mise à disposition de spécialistes pour chaque EHP est très coûteuse et difficile à organiser dans un pays possédant 26 systèmes scolaires différents. Cette méthode est davantage utilisée aux États-Unis.

Cependant, les EHP peuvent s'adresser à des spécialistes (psychologues scolaires, responsables des sessions d'enrichissement, responsables de l'ASEP, etc.) pour bénéficier d'un soutien quelconque.

L'effectif des EHP pris en charge dans des classes ordinaires étant important, il est primordial d'instaurer des méthodes de travail propices aux EHP dans les classes. De nombreuses pistes ont été explorées jusqu'à aujourd'hui et les besoins des EHP sont connus. Ce ne sont pas les idées et les méthodes qui manquent. Les recherches fournissent assez de possibilités, mais elles semblent ne pas être suffisamment appliquées en pratique. Nous nous pencherons donc plus précisément sur cette question dans la méthodologie.

4.6.2 Situation dans le canton du Jura

La situation jurassienne fait l'objet d'une solution qui n'est autre que la session d'enrichissement dont nous avons déjà parlé précédemment. Cette dernière fera l'objet ici d'une étude plus approfondie. Nous nous intéresserons aux différentes législations, qui ont toute leur importance. Nous nous arrêterons plus particulièrement sur le fonctionnement de la session ainsi que sur les aspects pratiques (lieu, transport, etc.) la concernant. C'est en se basant sur les lois scolaires, sur des documents fournis par Yves Denoël, ainsi que sur un entretien téléphonique avec Régis Riat (responsable du Service intégration du Service de l'enseignement du Jura) que nous élaborerons ce chapitre. En effet, Monsieur Riat nous a donné quelques précisions concernant les lois scolaires et le fonctionnement administratif concernant la session d'enrichissement du Jura.

4.6.2.1 Principales solutions au Jura

De toute évidence, maintes autres solutions peuvent survenir dans les classes dans le canton du Jura. Ces différentes alternatives ont été inventoriées par M. Tièche, membre du

Service de l'enseignement du Jura, dans le bulletin du Service de l'enseignement d'octobre 2003². Ainsi, *l'anticipation de l'âge d'admission à l'école, l'individualisation et la différenciation de l'enseignement en classe, la prise en charge ponctuelle de l'élève concerné par un-e enseignant-e de soutien pédagogique (essentiellement aux élèves « précoces dysharmonieux »), l'insertion à temps partiel dans une classe de niveau supérieur, la promotion anticipée (en cours d'année), le saut de classe* sont des réponses à la problématique de l'enseignement chez l'EHP. En réalité, la session d'enrichissement complète ces diverses possibilités par les objectifs multiples qu'elle cherche à atteindre.

4.6.2.2 Lois scolaires et Arrêtés

Dans le canton du Jura, un Arrêté³ datant du 27 mai 2002 a été décrété sur la base d'un rapport d'un groupe de travail. Ainsi, la structure a été définie comme suit :

Il s'agit de « sessions d'enrichissement » à caractère expérimental prévues pour deux années scolaires 2002-2003 et 2003-2004 à l'intention d'élèves reconnus précoces.

Cet Arrêté se trouve dans le Journal Officiel de mai 2002 et ne fait l'objet d'aucune loi scolaire précise. En effet, la session d'Enrichissement est décrite dans la loi scolaire à travers les *mesures pédagogiques compensatoires et spécialisées*. Aucune mention ne décrit la session comme telle. De ce fait, l'Ordonnance scolaire est illustrée par l'Arrêté de mai 2002 qui fait foi.

Pour deux années scolaires (2002-2003/2003-2004), la session d'enrichissement avait un caractère expérimental. Désormais, cette dernière a été pérennisée. Aujourd'hui, la supervision est réalisée par un groupe de référence présidé par M. Régis Riat. Les autres membres sont M. Gillabert, Dr. Wilson, Mme Arn, les conseillers pédagogiques et M. Denoël.

4.6.2.3 La session d'enrichissement et son fonctionnement

Les sessions d'enrichissement sont organisées à Delémont durant une demi-journée par semaine, le mercredi matin. La responsabilité générale requiert de l'école primaire qui met à disposition plusieurs salles, dont une classe d'activités manuelles, ainsi que les moyens d'enseignement et des fournitures si cela s'avère nécessaire. La session est composée de plusieurs activités pédagogiques appropriées aux spécificités des EHP.

Ces sessions ont des objectifs clairs et précis et consistent tout particulièrement à améliorer l'image de soi chez les élèves concernés, à stimuler en eux un développement psychoaffectif et cognitif plus harmonieux et à favoriser leur insertion dans l'univers scolaire et dans la classe à laquelle ils sont ordinairement intégrés. Ces séances s'organisent autour de deux axes : une démarche intellectuelle forte et des réalisations pratiques. Pour être admis à la

² Document papier distribué Yves Denoël

³ Arrêté fixant les modalités d'expérimentation d'une prestation dite « sessions d'enrichissement » à l'intention d'élèves reconnus comme précoces

session d'enrichissement, une procédure composée des points ci-dessous est requise. Premièrement, les parents ou les représentants légaux doivent annoncer l'élève au Service des psychologues scolaires. Ensuite, un examen est réalisé par le COSP (Centre d'Orientation Scolaire et Professionnelle). Les psychologues scolaires qui y travaillent décident des tests à utiliser et tranchent ensuite en faveur de l'intégration à la session d'enrichissement. S'ensuit alors un recueil d'avis auprès des personnes impliquées (enseignant-e-s, conseiller-ère pédagogique, thérapeutes, parents, etc.). Les parents doivent également contacter M. Régis Riat qui est le responsable du Service Intégration du Service de l'enseignement et l'enseignant spécialisé responsable de la session. Avant la formulation d'une demande d'inscription au SEN, l'organisation d'une visite de session est mise sur pied. Une décision est ensuite rendue par le Service de l'enseignement sur proposition du responsable de la section d'Intégration. Puis, un courrier officiel confirmant l'inscription est envoyé par le département du Service de l'enseignement à tous les intervenants. Enfin, une séance d'intégration dans la classe d'origine de l'enfant est organisée pour les parents avant l'admission définitive de l'élève au début d'un semestre.

La session d'enrichissement, n'accueille en principe pas plus de dix élèves. L'enfant peut suivre jusqu'à 4 semestres en session, mais cela requiert de mesures spéciales. L'admission implique que l'enfant suive la session pour l'ensemble de l'année scolaire, sauf s'il l'a intégrée en milieu de semestre. Tous les élèves provenant de classes primaires du Jura et du Jura bernois peuvent être admis en session.

➤ **Contenu de la session**

Le contenu de la session d'enrichissement se base sur une pédagogie « ouverte et interactive ». Dans un premier temps, cette pédagogie est profilée suivant les centres d'intérêts des enfants : la mythologie grecque, le récit d'Homère, le système solaire, les galaxies et les étoiles, la Chine ancienne, la voie lactée, etc. Ces sujets très divers sont traités à travers des exposés que les enfants réalisent devant la classe. De manière régulière, des livres, des vidéos et des jeux de société sont présentés par l'un ou l'autre élève. Ces présentations induisent des découvertes et des échanges entre les centres d'intérêts des enfants.

La session d'enrichissement est aussi basée sur la pédagogie du projet, pédagogie dont nous avons parlé précédemment. En effet, à travers cette pédagogie, les élèves doivent élaborer un projet et le construire. Ainsi, les enfants partent sur une idée de projet qui peut être très vaste : fours solaires, maquette du château d'Harry Potter, réalisation d'un voilier, création d'un jeu de coopération, création du magasin du futur, maquette d'un port et bateau à vapeur. Après l'idée d'un projet à réaliser, les enfants font un plan de fonctionnement pour la réalisation « physique » de leur projet.

La grille horaire de la session est composée de deux périodes en classe qui fournissent des approches plus « théoriques », tandis que les deux dernières périodes sont consacrées à des tâches plus « pratiques », telles que la réalisation du projet de fin d'année. La session débute chaque mercredi matin par un ordre du jour établi au tableau, par les enfants. Ainsi, ceux-ci peuvent faire part de sujets dont ils aimeraient parler ou qu'ils aimeraient aborder. Si ces mêmes élèves ont un problème affectif en lien avec l'école, il est aussi possible pour eux

d'en parler en session d'enrichissement, afin d'être compris par les autres et de résoudre ce problème en communauté.

En ce qui concerne l'école secondaire obligatoire, un cours facultatif de robotique est actuellement mis en place à l'école Thurmann de Porrentruy. À côté de cela, la conseillère pédagogique du service de l'enseignement est également sur le point d'élaborer un projet pour que des mesures concrètes soient mises en place au niveau de la 9-10-11^{ème} HarmoS. À la sortie de l'école primaire et obligatoire, les jeunes peuvent s'adresser au responsable de la session d'enrichissement du niveau primaire ou au responsable du comité de travail pour les EHP du lycée cantonal de Porrentruy. Nous pouvons donc constater que plusieurs projets voient le jour dans le canton du Jura. De plus en plus de possibilités s'ouvrent aux EHP. Toutefois, nous pouvons encore nous questionner sur la suffisance de ces dispositifs.

4.7 Question de recherche

Au commencement de notre travail, nous avons émis la question de départ suivante : « Est-ce que les EHP bénéficient d'un enseignement adapté à leur potentiel et à leurs besoins ? ». Dans le chapitre de la problématique, nous avons ensuite construit une vision globale en ce qui concerne l'EHP. Après avoir traité de l'identification et des caractéristiques, nous nous sommes concentrées sur l'enseignement. En effet, cet élément nous concerne et nous y accordons donc une intention toute particulière. Ainsi, nous voulons traiter du domaine de l'enseignement dans notre méthodologie.

Suite à nos lectures, nous remarquons que les ouvrages offrent de nombreuses pistes d'action pour les enseignants. Cependant, certains auteurs tels que Terrassier soulèvent un manque flagrant de mesures proposées sur le terrain. Il existerait donc un écart entre le domaine théorique et la pratique. De là, nous partons sur les hypothèses suivantes :

- Hypothèse 1 : les enseignants ne distinguent pas forcément les EHP des autres élèves.
- Hypothèse 2 : la différenciation n'est pas suffisamment appliquée chez les EHP.
- Hypothèse 3 : les enseignants ne disposent pas assez d'informations concernant l'EHP.

Cela suscite chez nous d'innombrables questions et de l'incompréhension. Nous nous voyons donc amener à récolter plus d'informations, afin de nous construire une représentation et afin de répondre à notre question de recherche qui est la suivante : « Est-ce que les enseignants ont conscience du besoin de différenciation qui subsiste chez les enfants à haut potentiel et quels dispositifs sont mis en place pour permettre à l'EHP de bénéficier d'un apprentissage adapté à ses besoins ? ».

5. Méthodologie

Par le biais d'entretiens semi-directifs, nous chercherons à savoir ce que les enseignants mettent en place dans leur classe et spécifiquement pour ce type d'enfants. Pour ce faire, nous avons élaboré un canevas d'entretien destiné à quelques enseignant(e)s de classe primaire que nous avons rencontrés. Nos entretiens seront échelonnés sur différents degrés de la scolarité primaire. Cela nous permettra d'avoir une vision d'ensemble et de constater d'éventuelles divergences suivant l'âge et le degré scolaire des enfants. Nous avons effectué 6 entretiens avec des enseignant(e)s. Nous avons choisi des enseignant(e)s de différents degrés scolaires ayant déjà eu des EHP dans leur classe.

5.1 Méthode de recherche employée

5.1.1 Contrat d'entretien

Nous avons décidé avec l'accord des enseignant(e)s d'enregistrer les entretiens sur dictaphone. Pour garantir l'anonymat, nous utiliserons des noms d'emprunt concernant les noms des enseignants / enseignantes en question. Les données recueillies resteront confidentielles. Dans ce chapitre nous utiliserons le terme « enseignant », sans faire de distinction de genres.

5.1.2 Déroulement des entretiens

Nous avons contacté plusieurs de nos formateurs en établissement et autres enseignant(e)s exerçant cette profession. Nous nous sommes assurées que les enseignants interrogés avaient eu dans leur carrière au moins un EHP « diagnostiqué » ou non reconnu. Néanmoins, certains enseignants ont répondu négativement à notre requête parce qu'ils n'avaient pas connaissance d'avoir eu des EHP dans leur carrière. Nos entretiens ont duré d'une trentaine de minutes jusqu'à une heure et nous nous sommes déplacés dans les classes des enseignants. Certains enseignants présentaient un grand intérêt concernant cette thématique et étaient très curieux, tandis que d'autres y prêtaient moins d'attention.

Pour réaliser nos entretiens, nous avons élaboré un canevas d'entretien que nous analyserons par la suite. Avant de commencer la prise d'informations, nous avons conclu un contrat d'entretien avec les enseignants en leur définissant le concept de celui-ci. Lors de notre procédure, nous avons non seulement enregistré les entretiens, mais également pris des notes dactylographiées concernant les réponses données. Avant de commencer le travail d'interrogation, nous avons brièvement présenté notre problématique aux personnes questionnées, sans pour autant préciser les objectifs de notre méthodologie. En réalité, nos buts sont de connaître le travail qui est effectué avec les EHP en classe ordinaire. En présentant nos objectifs, nous aurions faussé les résultats. Effectivement, nous craignons que si les enseignants ne mettent pas ou peu d'activités en place pour soutenir ce type d'enfants, ils n'osent pas nous l'avouer par gêne et par peur d'être jugé péjorativement.

Nous avons soumis nos différentes questions à plusieurs enseignants jurassiens. Ces enseignants de Porrentruy, de Boécourt, de Courgenay, de Coeuve et de Courtételle provenaient d'écoles privées ou publiques. Grâce à l'ensemble de ces enseignants, nous touchons ainsi à tous les degrés scolaires obligatoires (de la 1^e à la 11^e HarmoS).

5.1.3 Canevas d'entretien

Dans nos questions, nous utiliserons le terme d'EHP pour faciliter la lecture. Par cette dénomination, nous prendrons en compte aussi bien les EHP diagnostiqués que les enfants supposés à haut potentiel par l'enseignant. De plus, nous allons utiliser le temps de l'indicatif présent, autant pour des anciens élèves que pour des élèves encore présents dans la classe de l'enseignant. Cela, pour rendre plus aisée la compréhension de notre chapitre.

Notre question initiale est de savoir si l'enseignant a ou a eu un élève diagnostiqué HP ou s'il le suppose ou l'a supposé HP, puisque cet aspect est primordial pour la suite de l'entretien et de l'analyse. Notre canevas comporte ensuite plusieurs questions bien précises au sujet du comportement de l'EHP en classe et de l'enseignement qui lui est dispensé.

Canevas d'entretien proposé aux enseignants pour la méthodologie

Enseignant avec élève diagnostiqué

Enseignant avec élève supposé à haut potentiel

Brève présentation de notre travail de mémoire à l'enseignant par une consigne initiale et contrat d'entretien.

Renseignements sur l'enseignant / enseignante

- Quel est votre nombre d'années d'enseignement ?
- Quels sont les degrés dans lesquels vous avez enseigné ?
- Quelle formation avez-vous suivie ?

1. Question introductive / *relances et/ou précisions possibles* :

L'EHP que vous connaissez est-il diagnostiqué « EHP » ou est-ce votre opinion personnelle ou celle de l'entourage de l'enfant de le considérer comme tel ?

Si opinion personnelle, alors pourquoi EHP ? Quels comportements ?

2. Dans quel degré était-ce ?

3. Qu'avez-vous entrepris lorsque vous avez pris connaissance de la présence d'un EHP dans votre classe ?

4. Si diagnostiqué, savez-vous comment s'est déroulée la procédure de tests ?

5. L'EHP de votre classe fréquente-t-il la session d'enrichissement ?

Si oui, depuis quand ? Lorsqu'il est absent le mercredi matin, doit-il rattraper le travail ? Si oui, comment vous organisez-vous ? Si non, pourquoi ? Si non, est-il sur une liste d'attente ? Pourquoi ne fréquente-t-il pas la classe ?

5.1 Bénéficie-t-il de soutien extérieur ?

6. Si fréquentation de la session, est-il euphorique à l'idée d'aller en session d'enrichissement le mercredi matin

Si oui, comment pouvez-vous l'expliquer ? Si non, pourquoi ?

7. Qu'est-ce que cela signifie pour vous de prendre en charge un EHP ?

De quelle manière teniez-vous compte du fait que cet enfant soit dans votre classe ?

8. Quel type de camarades l'EHP fréquente-t-il ?

Leaders ? Enfants plus âgés que lui ? Enfants assidus, attentifs ? ...

9. Quel est le climat de la classe par rapport à cet enfant ?

10. Comment l'enfant se sent-il au sein de la classe ?

Bien intégré ? Leader ? Rejeté ? Isolé ? Bouc-émissaire ?

11. Quel comportement l'EHP a-t-il en classe ?

Attentif ? Discipliné ? Chahuteur ?

12. Si l'EHP est indiscipliné, que faites-vous pour y remédier ?

13. L'enfant aime-t-il aller à l'école ? Pourquoi ?

14. Quels intérêts particuliers l'EHP possède-t-il ?

Disciplines scolaires, sports, thèmes, etc.

15. Quand l'enfant a-t-il l'occasion d'exploiter ses intérêts ?

16. Avez-vous observé un intérêt particulier chez l'EHP concernant un nouveau domaine traité en classe ?

Si oui, lequel ?

17. Avez-vous connaissance de troubles associés (hyperactivité, troubles DYS) chez l'EHP ?

Si oui, l'a-t-on vu EHP parce qu'il était DYS ? Ou le contraire ?

18. Quelles difficultés l'EHP rencontre-t-il en classe ?

Ces difficultés concernent-elles un domaine précis ?

19. Comment réagissez-vous face à ses difficultés scolaires ?

20. Quelles facilités l'EHP rencontre-t-il ?

21. Ces facilités concernent-elles un domaine précis ?

22. Cela vous amène-t-il à faire des choses particulières pour cet enfant ?

Vous ne faites rien de particulier pour cet enfant HP, mais est-ce que le fait qu'il soit dans votre classe a changé quelque chose ?

Nous avons construit notre canevas d'entretien suite aux questions que notre problématique a soulevées chez nous. Nous nous intéressons essentiellement aux méthodes employées en classe, mais également aux informations que les enseignants détiennent sur les EHP. En effet, notre canevas d'entretien s'articule dans la majeure partie autour de la question : « Qu'est-ce que cela signifie pour vous de prendre en charge un EHP ? ». Cette question est effectivement primordiale quant à l'enseignement dispensé à ce type d'élève. La réponse sera l'une des plus significatives pour nous situer par rapport à notre question de recherche.

À partir de cette question principale, nous avons formé une première catégorie de questions qui tournent autour de l'enseignement chez l'EHP. Voici quelques phrases citées à titre d'exemple et reprises de notre canevas d'entretien : « Comment réagissez-vous face à ses difficultés scolaires ? », « Ses facilités concernent-elles un domaine précis ? » « Cela vous amène-t-il à faire des choses particulières pour ces enfants ? », « Qu'avez-vous entrepris lorsque vous avez pris connaissance de la présence d'un EHP dans votre classe ? ».

Une autre catégorie de questions tourne autour de la vie affective et sociale de l'enfant dans la classe. Ce domaine est très important, il nous apporte des informations sur le comportement en classe de l'EHP. Citons ainsi : « Quel type de camarades l'EHP fréquente-t-il ? », « Comment l'enfant se sent-il au sein de la classe ? », « Quels comportements l'EHP a-t-il en classe ? ». Par exemple, un comportement chahuteur peut être synonyme d'ennui et de lassitude vis-à-vis des apprentissages scolaires. Cela nous permet d'analyser l'enseignement d'un nouveau point de vue. Ce type de questions nous informe également sur l'intégration de l'enfant au sein de la classe et nous amène à réfléchir sur le modèle actuel de l'insertion en tant que solution adéquate.

Pour terminer notre classification, nous avons élaboré un groupe de questions relatif au parcours scolaire de l'enfant. Nous effectuons cette démarche dans le but de pouvoir faire une éventuelle distinction envers les enfants diagnostiqués ou non et fréquentant la session d'enrichissement ou non.

5.1.4 Transcriptions

Comme nous l'avons déjà précisé, nos entretiens seront enregistrés et parallèlement dactylographiés. Néanmoins, nous ne pouvons pas garantir tous les éléments apportés par l'enseignant durant l'entretien, c'est pour cette raison que nous réécouterons les entretiens en retranscrivant systématiquement ceux-ci. Ce procédé nous assure de ne pas omettre des informations qui se révéleraient essentielles. Dans l'analyse, nous intégrerons des parties d'entretiens qui nous semblent intéressantes et sur lesquelles nous pourrions travailler. Nous

avons également transcrit de manière à ce que l'entretien reste compréhensible, en évitant des répétitions inutiles et des moments d'hésitations et surtout sans dénaturer la parole de l'enseignant interrogé.

5.2 Justification de la méthodologie de recherche employée

Au début de notre travail, nous voulions réaliser une expérimentation en classe. En effet, nous pensions possible d'observer l'enseignement et plus particulièrement l'enseignement dispensé à un EHP. Après discussion lors de l'entretien de guidance, nous avons abouti à la réflexion qu'il n'était pas déontologique d'effectuer une telle méthodologie. En réalité, de par notre statut, il n'est pas éthique d'analyser un enfant en particulier. Qui plus est, il ne relève pas de notre compétence d'évaluer l'enseignant ainsi que ses démarches en classe.

Enfin, nous avons décidé de nous orienter sur l'enseignement en classe ordinaire. Nous voulions recueillir les expériences d'enseignants à propos des méthodes employées en classe envers les EHP. Suite à nos lectures, nous avons une vision quelque peu pessimiste quant aux mesures véritablement mises en place. Dans de nombreux ouvrages, on retrouve des conseils et des exemples de méthode de travail. Seulement, selon nos ressources ces méthodes ne paraissent pas exploitées.

5.2.1 Choix des personnes interrogées

Puisque notre question de recherche concerne les méthodes d'enseignement, il ne se révélait pas utile d'interroger d'autres personnes que les enseignants. Il est certes intéressant de s'entretenir avec les parents (famille) d'un EHP ou des spécialistes, mais cela n'était pas pertinent pour l'aboutissement de notre question de recherche. Nous avons donc choisi d'interroger uniquement des enseignants.

Néanmoins, en parallèle à l'élaboration de notre méthodologie et pour élargir notre regard sur la question, nous avons contacté des spécialistes, assisté à une conférence⁴ en lien avec le sujet des EHP et parlé à des parents d'EHP. Cette approche a été non seulement bénéfique pour notre travail, mais elle nous a plu et nous a amené une richesse supplémentaire en termes de connaissances.

5.2.2 Choix et intérêts de l'outil

Comme outil de méthodologie, nous avons préféré utiliser l'entretien semi-directif pour plusieurs raisons. Tout d'abord, parce qu'il permet de mettre en évidence des faits particuliers. Effectivement, selon l'expérience de l'enseignant interrogé et le contexte (degré, type d'EHP, etc.) l'entretien se dirigera plutôt dans un domaine ou dans un autre.

En outre, l'entretien semi-directif permet justement une récolte de données plus pointues que le questionnaire, qui ne nous aurait pas permis de creuser un aspect en particulier. Le

⁴ Annexe 4 : Attestation de présence à la conférence

questionnaire se doit effectivement d'être manuscrit ou dactylographié. Il peut donc être fastidieux de le remplir, contrairement à l'échange oral qui peut se révéler plus riche.

De plus, il est possible d'établir certaines relances lors d'un entretien, contrairement à la méthode du questionnaire. Nous avons d'ailleurs sélectionné une majorité de questions ouvertes, qui font libres cours à une expression large.

Une autre raison pour laquelle nous avons décidé d'employer l'entretien semi-directif est la confrontation directe avec la personne concernée. Nous sommes d'avis qu'un tel entretien nous permet de capter davantage d'impressions d'ordre kinesthésique. Assurément, certains comportements non verbaux sont susceptibles d'apporter des éléments supplémentaires à notre analyse. D'autres éléments tels que les attitudes corporelles, les silences et les hésitations, etc. peuvent aussi être révélateurs. Par exemple, lorsqu'un enseignant est mal à l'aise lors de la question suivante : « Qu'est-ce que cela signifie pour vous de prendre en charge un EHP ? », cela peut signifier qu'il manque d'outils quant à l'enseignement chez l'EHP. Une forme de culpabilité envers sa pratique peut en découler. Comme ces impressions sont subjectives, il convient tout de même d'être prudent quant aux interprétations trop hâtives que nous pourrions faire lors de l'analyse.

Un dernier élément essentiel qui a fait porter notre choix sur l'entretien semi-directif est l'approche qualitative qu'il permet. Nous nous sommes penchés sur la qualité des données, plutôt que sur la quantité. C'est pour cette raison que nous avons choisi d'effectuer six entretiens semi-directifs, plutôt qu'un grand nombre de questionnaires. En effet, cela nous permet d'analyser nos six entretiens de manière plus rigoureuse, ce qui s'avère plus pertinent pour répondre à notre question de recherche. Par ailleurs, cette dernière n'implique pas des réponses tranchées, mais au contraire une grande diversité de réponses. Cette diversité va influencer l'analyse en la rendant quelque peu plus délicate. Ainsi, nous n'aboutirons pas à une conclusion exacte.

5.2.3 Limites des entretiens

Les principales limites des entretiens résident dans le fait qu'il est difficile de tirer des conclusions générales en raison des questions ouvertes. Il est également complexe de concevoir et d'interpréter de tels entretiens. En effet, cela demande des compétences particulières et une certaine pratique pour rebondir et guider l'entretien de manière ciblée. Comme nous manquons d'expérience pour réaliser ce type d'entretiens, il est possible que certaines informations nous échappent.

Pour une analyse précise et pointue, le nombre de personnes que nous avons interrogées ne peut être représentatif pour la situation du Jura. Effectivement, l'échantillon de personnes questionnées est trop restreint pour faire des généralités. La récolte de nos données ne constituera pas une vérité absolue au niveau statistique. Néanmoins, notre démarche ne remet pas en cause notre récolte de données, car elle est satisfaisante pour un travail de l'envergure de notre mémoire. Notons encore que, l'analyse est en partie subjective du fait qu'il s'agit d'une interprétation des données.

6. Grille d'analyse

Nous avons partiellement retranscrit les entretiens en réécoutant les enregistrements. Nous avons ensuite construit notre grille d'analyse, a posteriori, parallèlement à la lecture de nos entretiens. C'est grâce aux différentes données et à nos hypothèses de recherche (expliquées dans le chapitre de la question de recherche), que nous avons élaboré notre grille. Toujours en partant des hypothèses, nous avons réparti les questions de l'entretien renvoyant aux mêmes domaines. Par les démarches que nous allons effectuer dans ce chapitre d'analyse, nous allons essayer de vérifier nos hypothèses et leur pertinence.

6.1 Méthode d'analyse

Dans notre analyse, nous allons observer plusieurs données importantes, telles que : la formation des enseignants, leur nombre d'années d'enseignement, les différents lieux de travail, ou encore leur sexe. Pour l'heure, nous ne savons pas encore si ces éléments pourront être considérés comme pertinents et significatifs, ni quelle sera l'importance de ces derniers dans notre recherche. Toutefois, il s'avèrera peut-être nécessaire de faire des liens entre ces différentes variables. Le nombre d'années d'enseignement sera par exemple considéré comme facteur déterminant, puisque l'expérience des enseignants peut jouer un rôle. Effectivement, la rencontre avec l'EHP et les méthodes d'enseignement employées avec ce dernier seront probablement différentes, si un enseignant a de l'expérience et a déjà croisé ce genre d'élèves.

Pour analyser nos entretiens, nous nous basons sur les hypothèses émises dans notre question de recherche. Pour ce faire, nous abordons chaque hypothèse de manière distincte et traitons les entretiens individuellement. Afin de nous forger une première opinion, nous commençons par analyser chaque entretien de manière globale. Cela signifie que dans un premier temps, nous prenons en compte toutes les questions. Dans un deuxième temps, nous nous intéressons à des questions précises répondant concrètement à nos hypothèses. Nous comparons ensuite les différences et les similitudes entre les entretiens pour établir une synthèse et procéder à la vérification des hypothèses.

6.2 Analyse et vérification des hypothèses

Par l'observation individuelle de chaque entretien et en sélectionnant les questions se rapportant à nos hypothèses, nous avons pu procéder à quelques constats. En effet, nous pouvons mettre en évidence plusieurs éléments centraux qui se rejoignent dans le discours des enseignants, ainsi que d'autres points qui divergent. Voici les constats les plus importants, que nous illustrons de manière concrète par des exemples tirés des entretiens. Pour faciliter la compréhension et garantir l'anonymat, nous avons nommé nos entretiens de A à F. Nous utiliserons également la forme de la troisième personne du singulier au genre masculin pour qualifier les enseignants.

6.2.1 Hypothèse 1 : les enseignants ne reconnaissent et/ou ne distinguent pas forcément les EHP des autres élèves

Nos lectures et en particulier celles de Terrassier, nous ont amenées à nous questionner sur les capacités de reconnaissance envers les EHP. De nombreux enseignants pensent et disent ne pas avoir eu d'EHP en classe, alors que cela est très peu probable compte tenu de la proportion d'EHP. Ajoutons qu'un enseignant a décliné notre proposition d'entretien en prétendant ne jamais avoir eu d'EHP en classe. Lors de notre pratique professionnelle, il a également été fréquent de rencontrer des enseignants n'ayant à leurs dires « jamais eu d'EHP en classe ». Notre but n'étant pas uniquement de savoir si les enseignants identifient les EHP dans leur classe, mais aussi de constater la distinction avec les autres élèves et l'éventuelle mise en place d'activités spécifiques. Nous aborderons ce dernier sujet dans l'hypothèse suivante, qui traite de la différenciation.

Entretien A

Dans l'entretien A, il est difficile de donner une réponse claire concernant les connaissances et les pratiques de l'enseignant. En effet, ce dernier nous paraît un peu « flou » dans ses réponses. Globalement, il considère l'EHP comme un enfant doué qui ne connaît que peu de problèmes scolaires et qui ne se distingue pas des autres élèves :

« - Les premiers que j'ai eus, qui en étaient probablement de ces EHP, c'était ce que j'appelais de très bons élèves. Ceux qui par exemple sont bachotés à la maison sans trêve arrivaient spontanément à faire un problème de math ardu (...) »

De plus, lorsque nous lui demandons ce que cela signifie pour lui de prendre en charge un EHP, il rétorque :

« - Dans mon for intérieur, j'ai souri en me disant, c'est un gosse comme tous les autres. Simplement, c'en est peut-être un qui fera comme il y a une quinzaine d'années quand les tests ont commencé, qui fera 50/50 en français ou bien 39/40 en math. »⁵

À première vue, il apparaît donc évident que dans les deux extraits ci-dessus, l'enseignant considère les EHP comme étant des enfants « doués » et finalement pas si particuliers. Rappelons qu'un EHP peut être « doué », mais qu'un enfant « doué ou bon à l'école » n'est pas forcément un EHP. Néanmoins, en effectuant une analyse plus pointue, nous constatons que cet enseignant fait tout de même certaines distinctions comportementales.

« - Quel comportement a-t-il en classe ? Est-ce qu'il était attentif, discipliné ou rêveur ?

⁵ Ici, en parlant des tests, l'enseignant évoque les épreuves communes qui ont lieu dans le Canton du Jura pour les élèves de 8^e HarmoS.

- C'est le défaut inhérent à leur statut, à ces gosses, vous ne pouvez pas faire, les soumettre à la même discipline que les autres. Enfin, vous avez du mal, parce qu'ils seraient sans arrêt punis. Ils n'écoutent pas, ils savent déjà ce que vous dites, ce que vous répétez pour la cinquième fois. »

Les propos suivants : « le défaut inhérent à leur statut » nous permettent de remarquer que l'enseignant distingue l'EHP par certains traits de caractère. En effet, à ce moment précis, il réserve un statut comportemental particulier aux EHP. Il reste donc difficile de répondre à l'hypothèse en raison du manque de clarté et d'une distinction très « partielle » de ces enfants. Cependant, celle-ci reste pour nous insuffisante.

Entretien B

Nous remarquons que l'enseignant a une certaine connaissance des EHP. En particulier en ce qui concerne le côté affectif et comportemental. Effectivement, il reconnaît par exemple que l'EHP n'aime pas « le travail rébarbatif » et qu'il faut donc prendre des mesures. Lorsque nous lui soumettons des questions sur le côté affectif de l'enfant, il répond :

« - De temps en temps, on sent quand même un peu de jeunesse. C'est pas parce que l'intellect est très développé que le côté affectif l'est aussi. Des fois, ils sont quand même, on sent qu'ils sont plus jeunes, la fatigue et ces choses comme ça. »

Plus tard, lors d'une situation vécue, il évoque également un EHP ayant des troubles du comportement. Finalement, il distingue les EHP par des observations comportementales et affectives. Nous pouvons donc constater que l'expérience de l'enseignant joue un rôle primordial dans cette distinction. C'est d'ailleurs grâce à son vécu qu'il peut distinguer plus convenablement les EHP des autres élèves.

Entretien C

L'enseignant suivant caractérise l'EHP de différentes manières. Ces propos sont très riches et englobent une bonne connaissance concernant ce type d'enfants. Durant tout l'entretien, l'enseignant fait une distinction entre l'EHP et les autres élèves, en parlant entre autres de ses difficultés d'intégration et de son isolement dans la classe, ou encore de sa perte de confiance et de sa mauvaise estime. Citons également qu'il fait allusion à la pensée en arborescence, sans utiliser ces mots précis :

*« - Est-ce qu'il avait des troubles associés : troubles dys., hyperactivité ?
- Non. C'est un enfant qui avait un manque d'attention, mais qui n'est pas dû à un dysfonctionnement. C'est en fait un manque de motivation. Donc il part, il s'évade, il pense à autre chose. Mais on n'a pas diagnostiqué chez lui, on a fait des tests chez les psychologues, il n'y a pas de troubles d'attention chez cet enfant. »*

Au terme de l'entretien, l'enseignant ajoute également :

« - Les EHP sont tous différents, d'où la difficulté de les repérer. En plus, une fois qu'on les a repérés, qu'ils ont été diagnostiqués, etc., c'est très difficile pour l'enseignant de s'adapter à chacun d'eux, parce qu'ils sont tellement particuliers, ils ont tellement des besoins particuliers qui diffèrent de l'un à l'autre. »

Il est intéressant de constater qu'une distinction est réalisée par l'enseignant entre les EHP et les autres enfants, mais également entre les différents profils d'EHP. Nous pensons que cet enseignant différencie bien les EHP.

Entretien D

Comme nous le préciserons dans notre troisième hypothèse, l'enseignant D pensait que les EHP ne rencontraient aucun problème scolaire. Toutefois, sa vision des choses a évolué lorsqu'il a eu un tel élève diagnostiqué dans sa classe. Dès lors, il a remarqué certaines caractéristiques que présentaient ces enfants. Par exemple :

*« - L'enfant aime-t-il aller à l'école ? Pourquoi ?
- Non, pas trop. C'est un gosse qui appréciait beaucoup la camaraderie, être dehors, beaucoup d'excursions. Il a une connaissance générale très développée, une culture au-dessus de ses copains, étant donné qu'il a fréquenté déjà plusieurs fois des musées avec ses parents, plusieurs expositions. Il était très intéressé. Mais l'école, c'est surtout pas l'attitude intello qui regrettait s'il ne pouvait pas aller à l'école. »*

L'enseignant remarque également des facilités et beaucoup d'idées chez l'enfant dans les activités créatrices, mais la plupart des idées ne sont pas cadrées et restent très « brouillon ». Ici, l'enseignant décèle certaines caractéristiques comme la pensée en arborescence, sans pour autant la citer. En définitive, l'opinion de l'enseignant « évolue », mais il semble conserver de nombreux stéréotypes dans sa vision des choses.

Entretien E

Après l'analyse globale de cet entretien, nous pouvons constater que l'enseignant E fait preuve de bonnes connaissances envers les EHP. L'enfant dont il nous a parlé n'a pas été diagnostiqué, mais c'est l'enseignant qui a constaté des « capacités supérieures » ainsi que des « facilités en français et en maths ». De plus, à la question :

*« - L'EHP était-il diagnostiqué ou était-ce votre opinion personnelle ?
- C'était mon opinion personnelle et ensuite j'ai aussi demandé à mes collègues qui l'avaient pour d'autres branches et puis on a tous été d'accord.
- Si c'était votre opinion personnelle, quels comportements est-ce que l'enfant adoptait ?
- Alors déjà, elle est arrivée en 3^e HarmoS et lisait parfaitement. Ce n'était pas seulement de lire, savoir lire, elle comprenait les textes et arrivait à tirer des hypothèses de texte. Elle avait vraiment des capacités supérieures par rapport aux autres. »*

Pour nous, il s'agit d'une distinction suffisante. Qui plus est, des mesures ont été mises en place concernant l'élève. Nous en reparlerons dans notre hypothèse 2.

Entretien F

Selon nous, l'enseignante F s'intéresse au sujet des EHP et essaie d'élargir son champ de connaissances. Il a une vision plutôt positive de l'enseignement à l'EHP et a considéré comme un défi d'avoir un tel enfant dans sa classe. À ce propos, il dit :

« - Est-ce que le fait que cet enfant soit dans votre classe a changé quelque chose ?

- Moi je pense que j'ai appris beaucoup de choses avec cet enfant. Déjà, c'était la première fois que j'avais un enfant diagnostiqué à haut potentiel, c'est pour ça que ça m'a marqué aussi. (...) Je me suis rendu compte que quand on a un EHP, ce n'est pas toujours facile pour les parents, à gérer. Il y a tout cet aspect où ils sur développent certains aspects cognitifs et tout l'aspect sociabilisation, affectif ou souvent ils sont encore très petits. C'est comme s'ils grandissaient à deux niveaux. »

À la fin de cet extrait, nous voyons également qu'il décèle certaines caractéristiques spécifiques comme la dyssynchronie. En effet, l'enseignant remarque bien le décalage entre les aspects affectifs et cognitifs. Enfin, il ajoute que l'enfant a appris à lire de manière autodidacte à 5 ans. Nous pensons que cette enseignante est capable de distinguer un EHP.

Conclusion de l'hypothèse 1

Dans notre hypothèse 1, les enseignants distinguent presque tous les EHP en présentant certaines de leurs caractéristiques. Nous remarquons par exemple, qu'ils ne nomment pas la « dyssynchronie » ou la « pensée en arborescence », mais qu'ils remarquent toutefois ces singularités. Sur le terrain, les termes scientifiques ne sont que très peu employés. Cela n'empêche pas qu'une différence soit faite avec les autres enfants.

Si la distinction est faite de manière suffisante, nous pensons qu'une éventuelle prise en charge sera plus aisément mise en place. Nous allons poursuivre cet aspect dans l'hypothèse 2, qui est en lien avec cette hypothèse-ci.

6.2.2 Hypothèse 2 : la différenciation n'est pas suffisamment appliquée chez les EHP

Nous considérons cette hypothèse comme étant la plus importante. En effet, celle-ci va nous permettre de répondre à notre question de recherche qui rappelons-le, est formulée de la manière suivante « Est-ce que les EHP bénéficient d'un enseignement adapté à leur potentiel et à leurs besoins ? ». Dans le traitement de cette hypothèse, nous nous intéresserons principalement aux mesures mises en place par les enseignants. Par exemple, nous ne considérons pas la « session d'enrichissement », ni le saut de classe comme étant une solution proposée par l'enseignant. Nous nous focaliserons sur le soutien dispensé par

l'enseignant à l'intérieur de la classe. Néanmoins, nous allons revenir sur le saut de classe, puisqu'il est l'aboutissement de la différenciation chez certains enseignants.

Entretien A

Malgré le fait que l'enseignant A ne distingue que partiellement les EHP, il tente de différencier son enseignement en mettant en place différentes activités. Cette mesure s'applique à tous les enfants « avancés », puisqu'ils considèrent les EHP dans cette catégorie. Pour exemple, à la question « Qu'est-ce que cela signifie pour vous de prendre en charge un EHP ? », il répond :

« - On leur donne peut-être plus souvent la parole quand la classe est en panne, mais ce n'est pas toujours une bonne tactique parce que certaines fois ils sont pris en grippe. Celui qui sait toujours c'est le fayot, le chouchou, etc. Celui qui donne son point de vue vraiment, quand plus rien ne se trace. »

« - Et quand il avait de l'avance par exemple en math ? Est-ce que vous lui faisiez faire un travail supplémentaire ?

- Ah, il avait des défis. Une fois c'était de la technique, comme par exemple : « Est-ce que tu serais capable de faire cette multiplication de neuf chiffres par six sans erreur ? ». Un truc un peu idiot, mais ils adoraient faire ça. Ou bien alors les stratégies : « Compte toutes les possibilités de former un mot par quatre lettres sans répéter une seule lettre avec... » Ils sont pour une demi-matinée sur leur truc et j'ai l'impression qu'ils ont du plaisir.

Plus tard, dans l'entretien, l'enseignant A soulève la créativité hors du commun de l'enfant. De ce fait, il attribue un rôle particulier à l'enfant dans le spectacle de fin d'année. Il explique également qu'il tentait de tenir les EHP en haleine en faisant du cas par cas et en utilisant des caisses d'activités. Enfin, nous remarquons que l'enseignant tente de solliciter au mieux l'attention des élèves ayant des compétences particulières tout en étant parfois peu convaincu de ces méthodes. Nous constatons que l'enseignant tente au mieux de différencier ses pratiques en haussant le niveau de certaines branches. Cependant, cette mesure ne nous semble pas complète compte tenu de l'absence d'activités de projet autour des intérêts particuliers de l'enfant.

Entretien B

L'enseignant B dit avoir « adapté » son enseignement. Il souligne que :

« Des HP, il y en a toujours eu, c'est pas nouveau. C'est pour cela que je disais avant, c'était aussi à l'enseignant de voir comment travailler avec ces enfants-là. »

Précisons également que l'enfant avait sauté une année, lorsqu'il est arrivé dans la classe de l'enseignant B. Présentant de très bonnes compétences en lecture, ce dernier ne savait pas encore écrire. De ce fait, il a dû apprendre l'écriture dans la classe de l'enseignant B. Dans ce cas précis, le saut de classe engendre nécessairement une différenciation de la part de l'enseignant. Ce type de différenciation « obligatoire » ne correspond pas à une

différenciation attendue pour les EHP, puisqu'elle est réalisée pour les enfants qui connaissent des lacunes scolaires. Lorsque nous lui demandons s'il a mis quelque chose de particulier en place, il répond :

« Non, j'ai adapté à son...à ce qu'il faisait et ce qu'il aimait faire. C'est un enfant qui n'aimait pas faire un travail rébarbatif par le sens de faire 4 fois le même exercice pour comprendre une notion.... »

Ajoutons que l'enseignant paraissait nerveux et qu'à ce moment précis, il s'est levé pour faire des rondes dans la classe. Il évitait d'ailleurs de répondre précisément à notre question, malgré nos tentatives de relance. Nous constatons donc que l'enseignant différencie uniquement lorsque l'élève a des difficultés, comme en écriture ou en mathématiques. Par exemple, lorsque l'enfant ne parvient pas à expliquer la démarche employée, il essaie de comprendre son cheminement.

L'enseignant constate également que l'enfant s'ennuie régulièrement et qu'il a des intérêts particuliers en mathématiques ou encore en environnement. Néanmoins, nous sommes surprises de voir que malgré l'avance considérable de l'enfant, aucun travail différent et propre à l'élève n'est proposé. Pour nous, une telle adaptation de l'enseignement n'est pas adéquate. Enfin, nous sommes étonnées que l'enseignant se préoccupe uniquement des difficultés scolaires de l'enfant (par exemple, en écriture) et aucunement de ses facilités et intérêts particuliers dans certaines branches qui devraient être davantage exploités.

Entretien C

Le problème de l'enseignement chez les EHP est connu par l'enseignant C. Tout au long de l'entretien, il soulève des problèmes de l'ordre de l'enseignement et nous fait remarquer que certaines situations étaient difficiles pour lui :

« - J'aimerais dire que les EHP sont tous différents d'où la difficulté de les repérer. En plus, une fois qu'on les a repérés, qu'ils ont été diagnostiqués, etc. c'est très difficile, je trouve pour l'enseignant de s'adapter à chacun d'eux parce qu'ils sont tellement particuliers, ils ont tellement des besoins particuliers qui diffèrent de l'un à l'autre que c'est difficile pour l'enseignant de savoir quoi faire pour motiver, pour aider ces enfants. J pense que comme enseignant, on se sent assez démuni. C'est pas très optimiste comme message, mais c'est quand même ce que je ressens. »

Plus tard, il précise qu'il était extrêmement difficile de mettre quelque chose en place pour l'EHP dont il est question. En effet, cet enfant avait beaucoup de retard par rapport aux autres et devait d'abord finir le travail en cours, avant de pouvoir entreprendre une nouvelle activité. À ce sujet, il explicite :

« - Il finissait juste, mais pour finir au dernier moment alors qu'il aurait pu finir bien avant, donc peu de motivation pour les activités proposées. Ses connaissances

dépassaient de toute façon les activités au travers desquelles il aurait dû progresser, mais comme il était déjà au-delà, cela ne le motivait pas. »

Puis, à la question : « Qu'est-ce que cela signifie pour vous de prendre en charge un EHP ? » l'enseignant C rétorque :

« - A l'école je dirais que ça n'a pas eu de gros impact. Il travaillait relativement lentement donc du travail il en avait toujours par contre on voyait que c'était un enfant qui s'ennuyait à l'école et qui n'aimait pas ce qu'on lui proposait comme activité. Donc c'était un enfant qui faisait pour faire, mais qui n'éprouvait pas de plaisir à l'école. Ça n'a pas eu tellement d'impact sur mon enseignement parce que je ne l'ai pas différencié particulièrement pour lui. »

On constate donc que l'enseignant est démuni. Il n'a jamais vraiment entrepris d'activités spécifiques pour cet élève, car il ne savait pas quand et comment les lui proposer. Comme l'enfant n'était pas motivé et qu'il s'ennuyait, nous supposons qu'il prenait volontairement du retard. Peut-être qu'il se perdait également dans ses pensées, parce qu'il s'ennuyait. Selon l'enseignant, lorsque l'enfant était motivé, il réalisait son travail avec plaisir. Nous pensons qu'en trouvant des situations et des activités motivantes, cet élève aurait peut-être pris moins de retard dans son parcours scolaire. Nous remarquons donc encore l'importance de l'enseignement différencié, tout particulièrement envers les EHP. Notons encore que l'enseignant ne voulait pas entreprendre des démarches qui démarqueraient davantage l'élève du reste de la classe. Cette peur de stigmatiser encore plus l'enfant reste compréhensible, mais moins primordiale selon nous que de « nourrir » ce dernier dans son parcours scolaire.

Entretien D

L'enseignant D ne fait aucune différenciation dans son enseignement par rapport à l'EHP qui est dans sa classe. Il est d'ailleurs plutôt emprunté concernant la question suivante :

- « - Qu'est-ce que cela signifie pour vous de prendre en charge un EHP ?*
- De la part de qui prendre en charge ?*
- L'enseignant.*
- Silence. Comment vous expliquez ? Je n'ai pas compris.*
- En fait, de quelle manière teniez-vous compte du fait que cet enfant soit dans votre classe ?*
- ...*
- Qu'il soit différent des autres.*
- Ouais, mais moi ? Comment ça ?*
- Oui, dans l'enseignement.*
- Et la première question, c'était comment, je m'excuse ?*
- Qu'est-ce que cela signifie pour vous de prendre en charge un EHP ?*
- Ouais, mais alors, mais ça, ce n'est pas moi qui le prend en charge, c'est lui.*
- Oui, mais dans votre enseignement. Par rapport à ses compétences, aux autres enfants.*

- *Ouais ben bon, ce n'est surtout pas par rapport aux résultats scolaires.*
- *Non, mais est-ce qu'il expose des choses ou autres ?*
- *Ca pourrait être par rapport à la culture générale, parce que ce sont des enfants qui ont une grande culture générale. Par rapport à une façon de développer une autre stratégie, un peu sortir de la voie habituelle. »*

Voyant le malaise qui régnait chez l'enseignant concernant ces pratiques, nous avons finalement abrégé la question pour faire place à la suivante. Celle-ci nous paraissait pourtant assez explicite et nos relances nous semblaient claires. Nous avons d'ailleurs tenté de revenir sur le sujet dans la suite de l'entretien, sans obtenir de plus amples informations. À travers cet exemple, nous pouvons remarquer que l'enseignant ne fait apparemment aucune différenciation. Il paraît même surpris de devoir répondre à une demande de notre part qui questionne la prise en charge. L'enseignant n'est probablement pas conscient des besoins spécifiques de l'EHP. Il pense probablement que le soutien scolaire dispensé par l'enseignante spécialisée et les projets réalisés en session d'enrichissement dont bénéficie l'enfant en question lui suffisent. Dans ce cas précis, de l'aide est à nouveau apportée dans les domaines où l'enfant connaît des difficultés. Toutefois, ces intérêts dans des domaines particuliers ne sont pas exploités à bon escient.

Entretien E

Au début de l'entretien, l'enseignant E nous explique qu'il différencie régulièrement :

- « - *Qu'est-ce que cela signifie pour vous de prendre en charge un EHP ?*
- *Au début, je n'ai fait aucune différence avec mes élèves. Au bout d'un moment, lorsque j'ai vu qu'il avait de la facilité, je lui donnais des travaux supplémentaires. Au bout d'un moment, cela ne fonctionnait plus avec cet élève. Les deux trois autres élèves qui avaient de la facilité se suffisaient avec les travaux supplémentaires. Cependant, cet EHP s'ennuyait dans la classe et c'est surtout cet aspect qui est primordial. Tout à coup, cet élève n'aurait plus eu envie de venir à l'école. »*

Pourtant, il remarque très vite que cela n'est pas suffisant et il décide de proposer un saut de classe aux parents, après concertation avec les autres enseignants et la directrice :

- « - *Qu'avez-vous entrepris lorsque vous avez pris connaissance de la présence d'un EHP dans votre classe ?*
- *J'ai fait un petit fascicule avec des exercices de niveau supérieur, puis j'ai demandé aux parents de venir et j'ai discuté avec mes autres collègues, avec la directrice pour voir ce qu'on pouvait faire pour que ça soit plus facile pour cette élève. Par chance, en école privée les choix sont beaucoup plus faciles à réaliser. Ce n'est pas comme l'administration dans le public. Juste après les vacances d'automne, on a décidé de faire un essai de 2 semaines où il irait dans la classe supérieure, en 4^e HarmoS. On s'est retrouvé pour voir s'il se sentait bien et s'il avait l'impression d'être au bon niveau. Effectivement, c'était parfait pour lui. C'est très bien allé avec ses camarades de classe, il avait un niveau socioaffectif très*

développé. Il est vrai que souvent, des problèmes se posent quant à l'âge des enfants. Enfant très mature. Pas de décalage et pas l'impression que cet enfant est plus jeune. »

Nous voyons ici que l'enseignant différencie son enseignement durant plusieurs semaines. Puis, décide de sélectionner des exercices du degré supérieur et les propose à l'élève en question pour mesurer son avance scolaire. Précisons encore que cet enseignant exerce dans le privé, ce qui rend certaines démarches telles que le saut de classe plus aisée à réaliser. Après discussion avec ses collègues, la directrice de l'école puis les parents, un saut de classe est entrepris. La différenciation a donc été appliquée lorsque l'enfant était dans cette classe :

« - Vous faites quelque chose de particulier pour cet enfant HP, mais est-ce que le fait qu'il soit dans votre classe a changé quelque chose ?

- Par rapport à mon enseignement, j'ai fait un peu d'enseignement différencié dans l'autre sens. Activités plus poussées avec lui. Pas longtemps, car il a sauté de classe. C'était vite fait et vite choisi. Sinon, cela n'a pas énormément changé ma manière d'enseigner. »

Finalement, les méthodes utilisées par cet enseignant nous paraissent adéquates. Nous pensons aussi que l'enseignant s'est préoccupé de la situation de l'élève en classe et qu'il a cherché la solution la mieux adaptée pour l'enfant dans le contexte.

Entretien F

L'enseignant F a essayé de différencier en proposant des jeux ou des activités supplémentaires à l'élève :

« - De quelle manière teniez-vous compte du fait que cet enfant soit dans votre classe ?

- Chaque fois que je pouvais, je lui donnais des jeux à faire, des activités en plus. Le souci était toujours que lorsque l'enfant avait terminé, il dérangeait les autres. Cet enfant mettait beaucoup beaucoup d'énergie à déranger les autres. »

Ajoutons que l'enfant avait également la possibilité d'exploiter ses intérêts lors de certaines occasions :

« - De temps en temps, on essayait de faire préparer à l'élève un petit exposé en environnement, etc. À ces moments-là, l'enfant était très content. Cependant, l'enfant ne supportait absolument pas le cadre. »

La solution des exposés nous paraît être une bonne manière de différencier l'enseignement. Les activités supplémentaires proposées ne peuvent être que bénéfiques pour l'élève. L'enseignant fait particulièrement attention à combler les moments d'ennui et d'agitation, ce qui s'avère plus nécessaire encore dans de petits degrés. En effet, puisque cet enfant

maîtrisait déjà la lecture, il était primordial de le solliciter au travers d'autres activités. Dans ce cas précis, l'enseignement nous paraît adéquatement différencié. Qui plus est, l'enseignant est attentif à la progression de l'élève, puisqu'il a contribué au saut de classe effectué en fin d'année. Ajoutons que ce choix a été difficile, puisque l'enfant présentait une avance cognitive remarquable, mais un retard significatif au niveau affectif. Après avoir mesuré le pour et le contre, la décision du saut de classe a été soutenue par l'enseignant.

Conclusion de l'hypothèse 2

Globalement, notre analyse nous permet de constater que la différenciation concernant les besoins spécifiques des EHP n'est pas assez appliquée dans la majorité des entretiens. Sans vouloir catégoriser, remarquons tout de même qu'il est plus facile de mettre des méthodes en place lorsque l'EHP présente un profil de type I ou VI⁶, c'est-à-dire l'élève qui réussit bien et l'élève autonome que lorsqu'il présente d'autres profils. Effectivement, ces élèves ne présentent que peu de difficultés, il est donc plus facile d'entreprendre des activités spécifiques. Il est d'ailleurs plus évident d'essayer de pallier aux difficultés d'un EHP dans certaines branches, que de de lui proposer du travail supplémentaire touchant ses intérêts. De plus, nous pensons que la plupart des enseignants aimerait pouvoir mettre quelque chose en place pour ces enfants, mais qu'ils sont souvent pris au dépourvu et manquent de moyens et/ou d'idées.

Lors d'une analyse concernant les lieux d'enseignement, nous avons pu constater que les conditions sont différentes en école privée. En effet, nous pouvons émettre l'hypothèse que l'enfant est mieux suivi et que l'enseignement est plus personnalisé en milieu privé. Cet élément peut être dû à la promiscuité entre le corps enseignant, les parents et les élèves. Le suivi au cas par cas est certainement plus usité dans ce type d'institutions.

6.2.3 Hypothèse 3 : les enseignants ne disposent pas d'assez d'informations

Il est difficile de répondre à cette hypothèse de manière objective. En effet, pour ne pas fausser les résultats, cette question n'a pas pu être formulée clairement aux enseignants. Notre intérêt n'étant pas de connaître l'avis direct des enseignants sur ce point, mais de mesurer leurs réelles connaissances concernant l'EHP. L'avis direct des enseignants est relativement subjectif et varie d'une personne à l'autre. Ainsi, cela ne nous permet pas de répondre à notre hypothèse de manière claire. Cependant, certaines réponses ou remarques nous ont permis de nous forger une opinion sur la quantité et la qualité d'informations détenues par les enseignants. C'est cette méthode qui nous permettra de déduire plus précisément où se situent les connaissances de l'enseignant.

Il convient à présent de définir plus précisément ce que nous entendons par « pas assez d'informations ». Par exemple, si un enseignant ne sait pas distinguer un EHP ou s'il ignore l'existence de la session d'enrichissement, il lui manquera probablement les informations et outils nécessaires pour accompagner l'enfant de manière adéquate. Selon nous, ces lacunes peuvent être problématiques.

⁶ Cf. : les six profils d'élèves doués et talentueux de Doris Perrodin-Carlen

Entretien A

L'enseignant connaît l'EHP et perçoit certaines caractéristiques, telles que la dyssynchronie et l'hypersensibilité. Il n'emploie cependant pas ces termes précis. En revanche, il ne distingue pas l'EHP des bons élèves, à ce propos il dit :

« - Ça fait quelques années que les parents me disent : « mon petit c'est un HP ». Je me suis dit tiens, très bien, ce n'est plus un bon élève, mais c'est un HP. »

De plus, il ignore l'existence de la session d'enrichissement de Delémont :

*« - L'EHP de votre classe fréquente-t-il la session d'enrichissement ?
- (Silence). Non... Non ? »*

Lors de cette question, l'enseignant se sent mal à l'aise et nous questionne par le regard. Dans ce cas précis, nous sommes d'avis que l'enseignant ne dispose pas assez d'informations concernant l'EHP et les mesures mises en place dans le canton du Jura.

Entretien B

Il nous semble que l'enseignant est globalement bien informé sur les EHP. Il a eu un enfant qui fréquentait la session d'enrichissement et a connaissance de la pédagogie du projet appliquée le mercredi matin. Cet enseignant connaît également certains aspects de l'EHP, tels que la dyssynchronie, sans pour autant en employer les termes exacts :

« - C'est pas parce que l'intellect est très développé que le côté affectif l'est aussi. Des fois, on sent aussi qu'ils sont plus jeunes, parce qu'il y a la fatigue, les choses comme ça. »

Entretien C

Les besoins particuliers de l'EHP sont bien connus par l'enseignant. Il comprend sa souffrance et connaît ses intérêts. Il évoque entre autres :

« - Ce ne sont pas des enfants qui sont forcément des génies et qui brillent en classe, c'est bien souvent des enfants en difficulté. Et puis, c'est des enfants qui ne savent pas comment travailler. »

Il parle également du contenu de la session d'enrichissement. Nous en concluons qu'il dispose d'assez d'informations pour accompagner au mieux un EHP.

Entretien D

L'enseignant ne connaissait pas le terme d'EHP avant d'avoir eu un tel élève dans sa classe. Il n'avait pas non plus d'informations à propos de la session d'enrichissement, ni sur les

activités qui y sont proposées. À la question « Qu'avez-vous entrepris lorsque vous avez pris connaissance de la présence d'un EHP dans votre classe ? », l'enseignant a demandé une reformulation de la question. Pourtant, après plusieurs explicitations de notre part, il a répondu de la manière suivante :

« - Nullement par le canton. Moi j'aurais pensé que le canton prendrait la peine de me dire qu'il devait aller là-bas. Et puis, par surprise c'est finalement les parents qui m'ont dit qu'il aurait l'occasion d'aller un matin par semaine à savoir le mercredi. Puis, j'ai reçu après un formulaire attestant cela par l'école, par le canton. Mais personne n'a donné de directives, ni d'informations avant. Je ne savais même pas ce que c'était que l'école en question, personne ne nous a avertis. Je ne connaissais pas cette unité-là. »

Nous sommes surprises de constater la démarche qui a eu lieu vis-à-vis de l'enseignant concernant l'intégration de l'enfant dans la classe du mercredi matin. Visiblement, l'enseignant a attendu des informations provenant du canton et n'a pas jugé pertinent de s'informer davantage.

Auparavant, lors de la question « Est-ce que l'enfant a bénéficié de soutien extérieur ou de l'aide ? », l'enseignant a répondu :

*« - Parce que c'est souvent ça ?
- Oui, parfois certains enfants ont de la peine à l'école.
- Mais c'est impressionnant. C'est ce qui nous surprend, car le canton dit HP et ils ont la gloire de dire HP, il faut le dire franchement. Donc on dit haut potentiel, nous sommes des bientôt des grands penseurs et tout, mais le lendemain il y avait une maîtresse qui venait pour des heures de soutien. »*

Plus tard, à la fin de l'entretien, l'enseignant précise encore sa vision des choses. Il considère en effet qu'un EHP devrait être « surdoué » et donc n'avoir aucun problème scolaire. Il reste très étonné quant à la catégorisation actuelle de l'EHP :

*« - Comment réagissez-vous face à ce type de difficultés ?
- J'étais vraiment surpris, car n'ayant pas eu d'informations sur cette dénomination HP, je me disais qu'haut potentiel signifie que les élèves sont avancés en français-math. Il est encore fort étonnant pour moi de constater qu'un EHP n'est pas bon à l'école. Nous n'avons pas non plus connaissance de critères de différenciation pour HP. L'EHP n'est pas forcément au-dessus de la moyenne scolaire. Au contraire, ce sont des enfants qui ont du mal de se recentrer, à se concentrer. J'aurais apprécié avoir ces informations-là plus tôt. Pour l'aider, je lui donnais de l'appui psychologique et je le faisais parler de ces activités en session d'enrichissement. »*

Entretien E

Cet enseignant possède de bonnes connaissances à propos de l'EHP. Il est conscient entre autres que ces enfants « fonctionnent » différemment, qu'ils ont des besoins particuliers et

qu'il est nécessaire de leur dispenser un enseignement adapté. Certaines caractéristiques telles qu'une curiosité accrue, des capacités de mémorisation et de compréhension supérieure à la moyenne, ont également été relevées par l'enseignant.

Entretien F

Il est difficile pour nous d'émettre une opinion concernant les informations détenues par l'enseignant en question. En effet, l'emploi de termes techniques n'est pas utilisé. Néanmoins, l'enseignant distingue plusieurs types d'EHP, puisqu'il souhaite nous parler d'un enfant en particulier. Effectivement, l'enfant dont il est question a posé bon nombre de problèmes à l'enseignante. En début d'entretien, il nous a évoqué d'autres cas d'EHP qui avaient un parcours scolaire très brillant. À la question, « L'EHP fréquente-t-il des enfants plus âgés que lui ? », l'enseignant rétorque :

« - Dans la cour ouais, de temps en temps ouais, exactement. À la récréation, il avait tendance à aller plus facilement vers des enfants plus âgés.

- Et était-ce un enfant assidu, attentif ?

- Non, ce n'était pas un enfant assidu, attentif, mais il retenait quand même tout. Il pouvait complètement faire autre chose, dessiner, se lever, donner l'impression qu'il n'avait pas écouté, en fait il comprenait les choses très bien. Comme il savait lire, il s'agissait de lui donner complètement autre chose à faire. »

Conclusion de l'hypothèse 3

Nous soulignons encore une fois le fait qu'il est difficile de répondre à cette hypothèse. Nous n'avons peut-être pas en main tous les éléments, qui nous permettent de vérifier notre hypothèse de manière exacte. Rappelons que notre but n'était pas d'évaluer précisément les connaissances des enseignants, ni de constater l'emploi de termes techniques, mais bien d'examiner le « savoir » des enseignants à ce sujet.

Dans un premier temps, nous relevons que deux enseignants sur six ne sont pas assez informés sur les caractéristiques et les besoins spécifiques des EHP. Nous nous questionnons quant à la capacité de fournir un enseignement adapté dans ces circonstances. Nous supposons que l'origine de ces lacunes est due tout d'abord à la formation initiale, ainsi qu'au suivi de formation continue. En effet, moins d'attention était prêtée aux EHP du temps de l'Ecole normale et de l'IPP⁷. Il va donc de soi qu'un enseignant ayant de nombreuses années d'expérience et n'ayant que peu remis à jour sa profession possède moins de connaissances sur les EHP. Dans un deuxième temps, nous remarquons que la majorité des enseignants interviewés (4 sur 6) sont bien informés et que leur enseignement n'en peut être que plus bénéfique. Finalement, nous constatons qu'il subsiste tout de même un manque d'informations chez certains enseignants, ce qui peut porter préjudice à l'éducation et au bien-être de l'enfant.

⁷ Fondée en 1837 à Porrentruy, l'Ecole normale des instituteurs du Jura va ensuite être intégrée à l'Institut pédagogique jurassien (1982) puis à la HEP-BEJUNE dès le 1^{er} août 2001.

6.3 Synthèse des entretiens

Dans le chapitre suivant, nous allons créer des liens entre les différentes hypothèses et revenir plus précisément sur certains constats. L'analyse des entretiens réalisée par le biais d'hypothèses soulève également de nouvelles questions et interrogations.

6.3.1 Variables

Lors de l'analyse de nos entretiens, nous avons principalement cherché à vérifier nos hypothèses. Dans un premier temps, nous nous sommes moins axées sur les variables évoquées au début de la méthode d'analyse (formation des enseignants, nombre d'années d'enseignement, différents lieux de travail, sexe.). Nous souhaitons pourtant y revenir dans cette synthèse, car ces données ne sont pas négligeables. Effectivement, il reste pertinent de les analyser en observant d'éventuelles distinctions entre les variables.

Nous constatons que les variables telles que la formation et le nombre d'années de pratique des enseignants joue probablement un rôle important, surtout au niveau des informations détenues par les enseignants. Comme nous l'avons déjà brièvement abordé dans la conclusion de l'hypothèse 3, il semblerait que les enseignants ayant été formés plus tardivement détiennent davantage d'informations sur les EHP que les enseignants ayant suivi l'Ecole normale. Nous relevons tout de même que les enseignants plus âgés ont logiquement tendance à être moins informés du fait de leur formation antérieure, alors que les jeunes enseignants détiennent des informations plus récentes selon leur parcours professionnel. Les modules de formation continue suivis par les enseignants dans le domaine peuvent également conditionner l'enseignement.

A priori, le lieu n'a pas d'influence sur les informations détenues par les enseignants, sur leur enseignement, ni sur leur capacité de distinguer les EHP. Nos entretiens se sont déroulés dans des villages et des villes d'Ajoie et de la Vallée de Delémont. Nous avons remarqué que la proximité de la session d'enrichissement n'a apparemment pas d'incidence. Qui plus est, le fait d'habiter à la campagne ou en milieu urbain n'a selon nous pas de grand impact sur le sujet qui nous intéresse. Précisons cependant que l'effectif de nos six entretiens n'est pas représentatif et ne permet pas de tirer une véritable conclusion.

Le sexe n'a pas non plus d'influence majeure. Les réponses ne divergent pas, qu'il s'agisse d'un homme ou d'une femme.

Après analyse de nos données, nous avons découvert une nouvelle variable que nous jugeons primordiale et que nous avons déjà abordée partiellement précédemment. En effet, nous constatons des différences entre le milieu public et privé. Ayant interrogé deux enseignants qui travaillent en école privée, nous pouvons remarquer que les démarches (par exemple : saut de classe ou forte différenciation) se réalisent beaucoup plus aisément qu'en école publique. Évidemment, l'effectif de nos six enseignants n'est pas suffisant pour faire des généralités, mais il pourrait être intéressant de considérer cette nouvelle variable.

Une dernière variable émergente de notre travail concerne le profil de l'EHP. Cet élément a véritablement une très grande importance. Effectivement, en considérant les six types d'EHP décrits par Dorris Perrodin, nous pouvons très vite cibler certaines caractéristiques ainsi que les différents besoins propres à chaque type d'EHP. L'enseignement ne devra pas être adapté de la même manière, si un enfant est très autonome (type VI) et ne présente que peu de difficultés ou s'il s'agit d'un élève à risque (type IV) ayant davantage de troubles. Il est par conséquent plus facile pour un enseignant de mettre en place des mesures spécifiques envers un enfant présentant peu de difficultés scolaires et/ou affectives que pour un enfant présentant un retard scolaire et/ou affectif. L'EHP rencontrant des problèmes scolaires dispose de moins de temps « libre » durant lequel il pourrait exploiter son potentiel.

6.3.2 Liens entre les hypothèses

Dans un premier temps, il a été fort étonnant de constater que de nombreux préjugés au sujet des EHP existent dans le milieu de l'enseignement. Effectivement, certains enseignants questionnés pensent que les EHP sont des élèves « surdoués » à proprement parlé. Cela signifie pour eux qu'ils ne présentent aucun trouble, mais qu'ils suivent un parcours scolaire exceptionnel. Cette image engendre une difficulté à distinguer les EHP à problèmes scolaires des autres enfants. Dans l'analyse de notre première hypothèse, nous avons en effet constaté des lacunes lors de cette distinction. Un élève présentant de grandes difficultés scolaires ne sera pas reconnu comme EHP pour les enseignants gardant en tête des stéréotypes. L'hypothèse 1 concernant la distinction a une implication directe sur l'hypothèse 2 concernant la différenciation, c'est pourquoi les problèmes de distinction sont d'autant plus équivoques, lorsqu'il s'agit de différencier pour les EHP. Si aucune distinction n'est faite, l'enseignant ne sera pas conscient du besoin de différenciation qui réside chez l'EHP.

Comme nous l'avons déjà évoqué dans la conclusion de notre première hypothèse, nous constatons que les enseignants n'emploient pas les termes appropriés. A priori, cela n'est pas un problème en soi pour reconnaître les EHP ni pour mettre en place des mesures spécifiques. Par contre, cela révèle une certaine ignorance et un probable manque d'informations. Nous pouvons en déduire que les enseignants ne mettent pas l'accent sur une formation continue à propos des EHP. Les raisons peuvent en être diverses : manque de temps de la part des enseignants, priorité sur une autre formation continue jugée plus importante, manque d'intérêt, etc. Tous ces éléments ne font que renforcer les résultats obtenus lors de l'analyse de l'hypothèse 3, selon lesquels les enseignants manquent d'informations.

Concernant la deuxième hypothèse, nous nous attendions à ce que la différenciation ne soit pas suffisamment appliquée envers les EHP. Nous constatons une certaine différenciation pour les élèves en difficulté, différenciation dont certains EHP (ayant des problèmes scolaires) peuvent également bénéficier. Par contre, la différenciation exploitant le potentiel des EHP n'est que peu usitée. D'ailleurs, nous retrouvons cette problématique chez de nombreux auteurs qui soulèvent la difficulté pour l'enseignant de relever un tel défi. À ce propos, Terrassier (2011) écrit : « Aider les plus faibles à utiliser au mieux leur potentiel est tout à fait légitime, mais pourquoi n'aiderions-nous que ceux-là dans la pleine expression de leur potentiel ? » (p.101). Lors de l'analyse de nos entretiens, nous constatons effectivement

que les enseignants privilégient l'aide apportée aux enfants en difficulté, ce qui est tout à fait justifiable. Cependant, un constat réjouissant concerne l'école privée dans laquelle les enseignants différencient apparemment d'une manière très positive. Nous imaginons que les démarches (telles que le saut de classe) s'effectuent plus facilement en école privée, puisque d'une part le cheminement administratif est moins compliqué et que d'autre part l'effectif des élèves étant généralement plus restreint, il est plus facile de répondre aux besoins individuels de chacun. D'ailleurs, près de la moitié des EHP cités dans les entretiens, dont deux en école privée ont bénéficié d'un saut de classe. Nous sommes positivement surprises de cet effectif. En effet, même si cette solution présente certains défauts (surtout si l'enfant est déjà en décalage affectif dans son degré), il s'agit d'une mesure favorable afin d'éviter que l'élève ne s'ennuie. À ce propos, beaucoup d'enseignants considèrent que le saut de classe et/ou la fréquentation de la session d'enrichissement sont suffisants pour les EHP. Il est certes question de « différenciation » appliquée d'une manière différente à celle de la classe, elle n'en reste néanmoins pas satisfaisante. Cet aspect tend à croire que les enseignants ne perçoivent pas le besoin de différencier et de proposer des activités adaptées aux besoins spécifiques des EHP.

Enfin et suite à l'analyse, nous avons pu constater que les questions présentes dans notre canevas d'entretien n'étaient pas toutes élaborées judicieusement. Par exemple, la question : « Si l'enfant a été diagnostiqué, savez-vous comment s'est déroulée la procédure de tests ? » ne nous amène pas d'élément pertinent concernant notre problématique. Si nous devons réaliser à nouveau ce type de recherche, nous chercherions davantage à orienter nos questions sur la question traitée et nous approfondirions certains aspects pour être en mesure de répondre plus exactement à notre question de recherche.

6.3.3 Prolongements possibles

Ce travail de recherche nous montre que de nombreux éléments entrent en jeu lorsqu'il s'agit d'analyser ou d'émettre des constats. Les différentes méthodes d'analyse citées précédemment et dont nous pourrions faire usage nous permettraient d'ores et déjà d'affiner notre recherche. D'ailleurs, ce travail suscite chez nous d'autres idées d'ouverture telles qu'établir des comparaisons avec d'autres cantons ou avec d'autres pays quant à l'enseignement aux EHP. Nous pourrions également approfondir l'hypothèse selon laquelle l'enseignement privé met à disposition d'autres structures pour les EHP que l'enseignement public. Enfin et pour approfondir notre thème, nous interrogerions un échantillon d'enseignants plus important. Nous pourrions également avoir recours à l'étude quantitative qui serait certainement appropriée à une autre sorte d'analyse.

7. Conclusion

Tout d'abord et suite à la réflexion concernant la problématique de recherche et l'analyse sur les EHP, nous nous questionnons quant à l'éventuelle mise à disposition d'une brochure d'informations officielle au sujet des EHP, destinée aux enseignants du Jura. Effectivement, nos entretiens et leur analyse démontrent que les enseignants ne sont pas assez renseignés. Une telle brochure trouverait donc toute son utilité dans le milieu de l'enseignement.

D'autres liens intéressants émergent entre problématique, méthodologie et analyse. À ce propos, tout porte à croire qu'une réelle différence subsiste entre le domaine théorique et pratique. En effet, des pistes d'action sont proposées par différents chercheurs et publiées dans de nombreux ouvrages littéraires. De plus, de nombreux sites internet et d'associations entendent bien offrir de l'aide des ressources nécessaires. Pour des raisons à l'heure actuelle pas encore clairement définies, il nous semble que le milieu de l'enseignement ne se sert guère de ces précieuses informations. Nous restons quelque peu déçus par rapport à cet aspect.

Néanmoins, nos entretiens nous ont permis de répondre à nos questionnements et d'être confrontées à la réalité du terrain. Dès lors, nous avons remarqué que le sujet traité était réellement délicat et à quel point la question de la prise de mesures spécifiques était ambiguë. Nous avons également constaté certains désaccords, différents voire même conflits entre les enseignants, enseignants spécialisés, psychologues, parents, etc. Pourtant, le but de ces figures est d'aider l'enfant dans son développement et dans son apprentissage. Seulement, les avis divergent quant au cheminement requis pour satisfaire les besoins de l'enfant. Répétons encore que les mesures spécifiques concernant l'EHP ne nous semblent pas suffisamment efficaces ; certains enseignants en sont d'ailleurs parfaitement conscients et se sentent désemparés. Cela est compréhensible puisqu'il n'y a pas de « modèle à suivre » qui correspond à chaque profil d'EHP. L'enseignement à ce type d'enfants passe donc aussi par l'affect et la relation enseignant-élève prend une part non négligeable dans le bien-être de l'élève dans la classe.

La différenciation quant à elle contribue également au bon développement cognitif et éventuellement affectif de l'EHP. C'est pourquoi nous jugeons qu'il est primordial de mettre en place des dispositifs permettant une différenciation plus soutenue. L'absence de différenciation est d'ailleurs une problématique qui ne fait pas uniquement couler de l'encre lorsqu'on parle de l'EHP, mais dans tous les autres domaines de l'enseignement. Nous percevons là encore toute la complexité de notre future profession.

Nous avons rencontré des facilités lors de l'élaboration de la problématique, parce que d'une part nous avons déjà quelques connaissances théoriques sur le sujet suite à la recherche de première année et d'autre part grâce aux nombreux ouvrages littéraires de qualité. En revanche, le démarrage de la méthodologie a été plus difficile du fait que nous nous aventurons dans un terrain nouveau. En outre, nous n'étions pas certaines des méthodes et des outils à utiliser pour les entretiens. Après analyse nous avons d'ailleurs constaté que des

améliorations pourraient être apportées à la méthodologie. À présent, notre regard au sujet de l'EHP a changé et s'est élargi.

Enfin, nous aimerions ajouter que ce travail a été formateur au niveau de la recherche et de la sélection des ouvrages, de la rédaction et de la mise en forme, des connaissances théoriques et pratiques acquises et finalement au niveau de la collaboration.

8. Références

8.1 Ouvrages

- Cellier, H. (2007). *Précocité à l'école : le défi de la singularité*. Paris : L'Harmattan.
- Civeyrel, F. (2002). *Surdoué (e), mode d'emploi*. Issy-les-Moulineaux : Prat Editions.
- Clark, C. & Shore, B. (2008). *L'éducation des élèves à haut potentiel*. Paris : UNESCO.
- Côte, S. (2002). *Doué, surdoué, précoce. L'enfant prometteur et l'école*. Paris : Albin Michel.
- Grubar, J.-C. & Duyme, M. & Côte, S. (1997). *La précocité intellectuelle : de la mythologie à la génétique*. France : Mardaga.
- Lebihain, L. (2010). Réflexion à propos de la clinique des enfants à haut potentiel intellectuel en difficulté. In S. Tordjman (Ed.) *Aider les enfants à haut potentiel en difficulté : repérer et comprendre, évaluer et prendre en charge*. (pp. 43-50). Rennes : PUR.
- Nordmann, J.-D. (2010). *L'enfant surdoué. Une proposition pédagogique*. Gollion : Infolio.
- Siaud-Facchin, J. (2002). *L'enfant surdoué : L'aider à grandir, l'aider à réussir*. Paris : Odile Jacob.
- Siaud-Facchin, J. (2006). *Aider l'enfant en difficulté scolaire*. Paris : Odile Jacob.
- Siaud-Facchin, J. (2010). Les enfants à haut potentiel : aspects théoriques, réalités cliniques. In S. Tordjman (Ed.) *Aider les enfants à haut potentiel en difficulté: repérer et comprendre, évaluer et prendre en charge*. (pp. 17-42.) Rennes : PUR.
- Tamisier, K. (2007). *Les enfants surdoués sont-ils condamnés à réussir ?* Fribourg : Les Éditions de l'Hèbe.
- Terrassier, J.-C. (2004). *Les enfants surdoués ou la précocité embarrassante 6^e édition*. Paris : ESF éditeur.
- Terrassier, J.-C. (2011). *Les enfants surdoués ou la précocité embarrassante 9^e édition actualisée*. Paris : ESF éditeur.

8.2 Site internet

- (2013). *Association Suisse pour les Enfants Précoces*. Consulté le 24.03.2013 sur le site Web : <http://www.asep-suisse.org/joomla/index.php>
- (2013). *Doris Perrodin-Carlen, les six profils d'élèves doués et talentueux*. Consulté le 26.05.2013 sur le site Web : http://www.doris-perrodin.ch/media/sixprofils_fr.pdf
- (2013). *Youtube, Arielle Adda : les besoins spécifiques de la scolarisation des enfants doués*. Consulté le 26.05.2013 sur le site Web : <http://www.youtube.com/watch?v=OxjSDUJgHIM>
- (2013). *République et canton de Neuchâtel, brochure d'informations à l'usage des enseignants concernant les EHP*. Consulté le 26.05.13 sur le site Web : http://www.ne.ch/neat/documents/admin_canton/DIPAC_1654/seo_1675/AccueilBrochures_files/11_Brochure_enfants_HP.pdf