

Le haut potentiel : Analyse sociétale de la scolarité des élèves aux aptitudes divergentes

Auteur : Sorce, Fiona

Promoteur(s) : Vanesse, Marc

Faculté : Faculté de Philosophie et Lettres

Diplôme : Master en journalisme, à finalité spécialisée en investigation multimédia

Année académique : 2020-2021

URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/11092>

Avertissement à l'attention des usagers :

Ce document est en accès privé.



Faculté de Philosophie et Lettres
Département Médias, Culture et Communication

LE HAUT POTENTIEL

*Analyse sociétale de
la scolarité des élèves aux aptitudes divergentes*

Mémoire présenté en vue de
l'obtention du diplôme de Master en journalisme
à finalité spécialisée en investigation multimédia

Promoteur : Marc Vanesse

Etudiante : Fiona Sorce

Année académique 2019-2020

Remerciements

Par ces quelques lignes, je tiens à adresser mes remerciements à toutes les personnes qui, de près ou de loin, ont contribué à la réalisation de mon mémoire.

Je tiens tout particulièrement à remercier mon promoteur, Marc Vanesse, pour son soutien et ses encouragements qui m'ont permis de me dépasser.

Enfin, merci à Quentin Rical pour son aide précieuse et le temps passé à l'amélioration de cet écrit.

SOMMAIRE

INTRODUCTION

1. Problématique
2. Questions de recherche
3. Cadre de référence

INTERVENANTS PRINCIPAUX

LEXIQUE

CHAPITRE 1

NOTIONS THEORIQUES

1. Terminologie
2. Historique
3. Le haut potentiel : présentation
4. Aides proposées

CHAPITRE 2

LA SCOLARITÉ : UNE PÉRIODE POTENTIELLEMENT COMPLIQUÉE

1. Un comportement particulier
2. Une compréhension spécifique
3. Difficultés d'intégration
4. Difficultés scolaires
5. Troubles multiples
6. Approche d'une neuropsychologue

CHAPITRE 3

PISTES D'AMÉLIORATION

1. Différenciation pédagogique
2. Diversification des formes d'enseignement
3. Vers un arrondissement de l'école

MÉTHODOLOGIE

CONCLUSION

BIBLIOGRAPHIE

ANNEXES

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION

1. Problématique

Un matin de printemps, j'accompagne mon petit frère Mathéo à l'école. Je reste dans la cour de récréation avec lui jusqu'à ce que la cloche retentisse. Tous les garçons jouent au football, mais Mathéo reste près de moi et m'interroge sur la position de la lune... Son comportement ne me surprend pas : il y a quelques mois, Mathéo a été diagnostiqué "enfant à haut potentiel" (ou HP). Si je ne suis pas étonnée, ses agissements peuvent quelques fois surprendre ou interpeller certaines personnes de son entourage (famille, camarades, enseignants...). Très éveillé, au mode de pensée et aux centres d'intérêt différents des élèves de son âge, Mathéo obtient pourtant des résultats irréguliers en mathématiques. Lorsqu'il est amené à résoudre des calculs, il y parvient généralement de façon instinctive, sans pouvoir expliquer son développement. Régulièrement, bien que ses réponses soient correctes, il n'obtient pas la note maximale car son raisonnement est absent de ses interrogations...

Pourquoi cette anecdote ? Lorsqu'il fut question d'aborder le sujet de mon mémoire, mon promoteur, Monsieur Vanesse, connaissant mon attachement pour les problématiques sociales, m'a naturellement suggéré de sonder le haut potentiel. Aux premières loges pour constater les difficultés rencontrées par mon frère, axer mes recherches sur la scolarité des HP m'est apparu pertinent.

Par ailleurs, j'ai également pu être confrontée à cette thématique, en enseignant moi-même à un élève à haut potentiel. En effet, parallèlement à mon Master en journalisme à l'Université de Liège, j'ai décidé de valoriser mon Bachelier en Langues et Lettres françaises et romanes en entreprenant en septembre 2018 un Certificat d'Aptitudes Pédagogiques à l'Institut de Formation Continué Jonfosse.

Dans ce cadre, j'ai eu l'occasion de donner cours de français à une classe d'immersion anglaise de 21 élèves de première année secondaire au Collège Saint-Louis de Liège. Parmi

ceux-ci, un élève était HP. Bien qu'il ne rencontrait pas de difficultés apparentes, l'ennui qu'il ressentait par moment risquait de l'entraîner vers un décrochage scolaire.

Au sein de cet établissement, j'ai eu l'occasion de discuter avec une logopède se consacrant au développement de méthodes spécifiques pour les élèves en difficulté. Cette rencontre m'a poussée à m'interroger sur la mise en place effective de ces aménagements en milieu scolaire.

L'ensemble de ces raisons m'ont amenée à consacrer mon mémoire à la scolarité des élèves à haut potentiel.

En sondant la réalité de terrain du haut potentiel, cette analyse aura pour finalité d'expliquer les spécificités des élèves HP et de tenter d'apporter des réponses aux parents, enseignants, proches... désarmés devant les difficultés que cette problématique peut engendrer en milieu scolaire. Elle pourrait se présenter comme une base théorique et exemplifiée d'une revue sociale consacrée au bouleversement que peut engendrer le haut potentiel.

2. Questions de recherche

Au cours de ce travail de recherche, je tâcherai de répondre aux questions suivantes :

Le système scolaire actuel est-il adapté aux élèves à haut potentiel ? Les enseignants sont-ils informés sur le haut potentiel et l'existence des aménagements raisonnables ? Quels moyens mettre en place dans les écoles pour aider les professeurs à détecter les élèves à haut potentiel et prévenir un décrochage scolaire ? Des méthodes d'apprentissage différentes seraient-elles bénéfiques pour amoindrir l'échec scolaire ? Quels aménagements mettre en place pour accompagner la scolarité de ces enfants et prévenir le décrochage scolaire ? La liste des questions découlant de cette problématique s'allonge sans cesse et restera au centre de mon analyse.

Pour ce faire, j'apporterai un éclairage, autant précis que possible, sur les particularités de fonctionnement des HP et leurs besoins spécifiques. Une fois ces éléments étudiés, je sonderai les aménagements mis en place pour les élèves à haut potentiel.

3. Cadre de référence

Afin de mener à bien mon travail de recherche, il va s'en dire qu'en plus de consulter une pluralité d'ouvrages de référence, je ne négligerai pas le travail des professionnels. De ce fait, je prendrai contact avec des psychologues et des centres spécialisés mettant en place des aides adaptées aux enfants à haut potentiel et leurs parents.

Il me semble évident que je trouverai les meilleures réponses à fournir à mon travail en sondant des élèves à haut potentiel et en me rendant dans différentes écoles où des aménagements sont mis en place par des enseignants pour aider les HP à surmonter leurs difficultés éventuelles.

NB : l'ensemble des intervenants seront issus de la sphère liégeoise par souci d'efficacité au vu de la pandémie de COVID-19.

Pour faciliter la compréhension, les termes suivis d'un astérisque () seront définis dans un lexique aux pages 10 à 13.*

INTERVENANTS PRINCIPAUX



Caroline Mertens

Institutrice primaire (Ecole libre de Préalles-Bas)

Un test de QI recommandé par ses soins a permis de diagnostiquer le haut potentiel d'une de ses élèves. Elle a, depuis, adapté ses cours.



Eloïse Delvaux

Neuropsychologue

Elle prend en charge l'intégration d'élèves à haut potentiel au sein de leur école.



Emilie Loroy

Etudiante

Diagnostiquée dyslexique en fin de deuxième primaire, elle a découvert son haut potentiel après ses études secondaires.



François Hamza Benjida

En formation

Diagnostiqué HP à 12 ans, il a échoué à l'entièreté de ses examens au cours de sa première année universitaire.



Isée Piazza

Élève en 3^{ème} secondaire (Athénée Léonie de Waha)

Diagnostiquée HP en primaire, son enseignante de français a découvert son TDA lors de sa première secondaire.



Laurence Nicolai

Directrice du CVIM

La directrice soutient la valorisation des intelligences multiples, notamment via la réalisation d'un projet.



Nadia Mahy-Gonda

Enseignante en secondaire et maman d'enfants à haut potentiel

La détection du haut potentiel de son plus jeune fils (Noa) a été un vrai parcours du combattant.



Noa Gonda

Elève en 3^e primaire

Elève à haut potentiel, il a conscience de ses facilités d'apprentissage et a besoin de challenges pour s'épanouir.



Séverine Avena

Neuropsychologue et psychologue pour enfants

Elle est spécialisée dans la détection et la prise en charge des enfants à haut potentiel.



Valérie Dereppe

Directrice de l'ASBL AvanceToi

Elle accompagne les personnes détectées HP pour éviter qu'elles restent en suspens après la pose de ce diagnostic.

LEXIQUE

Allocentrisme : tendance à centrer ses intérêts sur les autres au lieu de soi-même.

Anamnèse : ensemble des renseignements fournis au médecin par le malade ou par son entourage sur l'histoire d'une maladie ou les circonstances qui l'ont précédée.

Arithmétique : résolution mentale de problèmes arithmétiques.

Code : épreuve de copie de symboles associés à des formes géométriques ou à des chiffres.

Complètement d'Images : épreuve lors de laquelle le sujet doit détecter l'élément manquant d'une image.

Complexe : personne à haut potentiel (ou philo-cognitive) montrant des capacités hétérogènes. Elle est plus créative, plus visionnaire, mais aussi plus sujette aux difficultés d'apprentissage et de relations sociales, ainsi qu'à la dyslexie ou la dyspraxie.

Compréhension : questions basées sur la compréhension de règles ou concepts relatifs à la vie quotidienne.

Compréhension de mots : épreuve lors de laquelle l'enfant doit pointer l'image parmi quatre, qui correspond au mot qu'il entend.

Contrôle : personne dont le développement cognitif est standard.

Cubes : épreuve de reproduction de dessins bicolores de plus en plus abstrait à partir de cubes.

CVIM : le *Centre pour la Valorisation des Intelligences Multiples (CVIM)* est spécialisé dans diverses thématiques : accompagnement scolaire, burnout, haut potentiel, troubles dys, autisme (Asperger), bien-être, développement professionnel, gestion émotionnelle, thérapies...

Dénomination d'images : épreuve lors de laquelle l'enfant doit dénommer l'image qui lui est présentée.

Dysgraphie : trouble graphique s'exprimant au niveau des composantes spatiales de l'écriture sans atteintes des structures morphosyntaxiques.

Dyslexie : difficulté d'apprentissage de la lecture et de l'orthographe, en dehors de toute déficience intellectuelle et sensorielle, et de tout trouble psychiatrique.

Dyspraxie : trouble caractérisé par une altération du développement de la coordination motrice.

Enseignement frontal : mode d'enseignement basé sur une prise en charge collective des élèves. Le maître se place face aux élèves et transmet les savoirs.

Évaluation diagnostique : évaluation intervenant au début, voire au cours d'un apprentissage ou d'une formation, qui permet de repérer et d'identifier les difficultés rencontrées par l'élève ou l'étudiant afin d'y apporter des réponses pédagogiques adaptées.

Faux-self : contrôle de la personnalité qui permet s'adapter à son environnement.

Français langue d'apprentissage (FLA) : le dispositif d'accompagnement FLA est une structure d'enseignement visant l'apprentissage de la langue de l'enseignement pour les élèves primo-arrivants ou assimilés.

Graphomotricité : psychomotricité appliquée à l'acte d'écriture.

Haut potentiel (HP) : possédant des aptitudes supérieures à la moyenne dans un ou plusieurs domaines d'habileté.

HPE : Haut potentiel émotionnel.

HPI : Haut potentiel intellectuel.

Hyperesthésie : augmentation de la sensibilité des cinq sens.

Hyperstimulabilité : niveau de réaction plus élevé aux stimuli, être "plus" tout : plus rapide, plus agité, plus attachant, plus exigeant, plus généreux, plus impatient...

Identification de concepts : abstraction d'un concept commun à partir de séries d'images.

Information : questions de connaissances générales.

Intelligence existentielle : cette intelligence met en évidence les questionnements philosophiques liés à l'existence, les événements de la vie, l'origine et le sens des choses, les valeurs éthiques et le sens de la justice.

Intelligence interpersonnelle : capacité d'interaction, de compréhension des émotions, goût pour résoudre les conflits et pour communiquer.

Intelligence intrapersonnelle : aptitude pour identifier et appréhender ses émotions, ses sentiments, ses comportements. C'est la faculté de s'analyser, de prendre conscience de ses capacités (forces et limites), de ses motivations et de ses objectifs.

Intelligence kinesthésique : dextérité dans le mouvement, habileté du corps et capacité de l'utiliser pour comprendre le monde qui nous entoure et exprimer nos émotions. C'est l'aptitude à réaliser des activités créatrices tout en développant des mouvements corporels.

Intelligence logico-mathématique : capacité d'analyser, de raisonner avec des chiffres, d'abstraction et de pensée logique-abstraite.

Intelligence musicale : précocité et intérêt confirmé pour le chant, la musique, la composition. Elle allie les compétences intellectuelles, psychomotrices, mnésiques d'une part et sensibilité, intuition, émotion et créativité d'autre part.

Intelligence naturaliste : aptitude à se mettre en lien avec l'environnement. Elle valorise la capacité à reconnaître, organiser et classer les éléments naturels. Cette intelligence ouvre au questionnement sur l'origine et l'avenir de l'univers.

Intelligence verbo-linguistique : aptitude à manipuler le langage pour comprendre et exprimer des idées complexes. Habileté à utiliser efficacement les mots, tant oralement que par écrit. Elle permet d'appréhender facilement la syntaxe, la phonétique et la sémantique.

Intelligence visuo-spatiale : capacité à percevoir et à se construire une représentation mentale de l'espace. Elle permet de visualiser les images, les formes, les couleurs. C'est aussi l'habileté à concevoir et organiser l'espace en 3D.

Laminaire : personne à haut potentiel (ou philo-cognitive) montrant des capacités homogènes. Elle est plus solide et adaptable, mais aussi plus sujette à l'anxiété de performance, au surmenage et à certaines addictions à partir de la fin de l'adolescence

Matrices : épreuve lors de laquelle le sujet doit trouver le composant qui manque au sein d'une figure complexe.

Mémoire des chiffres : répétition de séquences en ordre direct et en ordre inverse

Mnésique : ce qui concerne la mémoire, ou des moyens facilitant la conservation des souvenirs.

Passation : action de présenter un test, une épreuve.

Ostracisme : action de tenir quelqu'un qui ne plaît pas à l'écart d'un groupe, d'une société, d'une manière discriminatoire et injuste.

QI : estimation de la capacité d'une personne à penser et à raisonner. Le niveau de QI indique comment la personne se positionne par rapport à la majorité des individus de sa tranche d'âge.

QVT : le quotient de Vitesse de Traitement procure une mesure de l'aptitude de l'enfant à inspecter rapidement et correctement des informations visuelles simples, à les traiter de manière séquentielle et à les discriminer. La note obtenue permet aussi une mesure de la mémoire à court terme, d'attention et de coordination visuo-motrice.

Raisonnement verbal : résolutions de devinettes.

Similitudes : épreuve lors de laquelle le sujet doit extraire un concept commun à deux mots présentés oralement.

Subtest : test destiné à vérifier un point plus particulier d'un test général.

Symbole : épreuve lors de laquelle le sujet doit déterminer si une paire de symboles se retrouve dans une série de cinq symboles.

TAC (trouble de l'audition centrale) : difficulté à décoder l'information entendue. Les sons de l'environnement ou le message verbal sont parfaitement entendus mais le sens du message est interprété avec difficulté.

TDA/H (trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité) : maladie neurologique qui touche principalement les enfants et les adolescents mais également les adultes. Ses symptômes principaux sont inattention, hyperactivité et impulsivité.

Trouble de la latéralité : en raison d'un trouble neuropsychologique héréditaire, la latéralité (dominance fonctionnelle du côté droit ou gauche du corps humain) n'est pas bien définie. Les influx nerveux qui proviennent de chaque côté du corps et devraient confluer vers les côtés opposés du cerveau ne circulent pas de manière ordonnée.

Trouble de l'opposition : trouble caractérisé par un comportement provocateur et désobéissant vis-à-vis des figures d'autorité.

Vocabulaire : production de définitions de mots.

WAIS (Wechsler adult intelligence scale) : échelle d'intelligence de Wechsler pour adultes.

WISC (Wechsler intelligence scale for children) : échelle d'intelligence de Wechsler pour enfants.

WPPSI (Wechsler preschool and primary scale of intelligence) : échelle d'intelligence de Wechsler de l'école maternelle et primaire.

CHAPITRE 1

NOTIONS THEORIQUES

1. Terminologie

1.1. Plusieurs termes pour une même notion

Surdoué, génie ou encore prodige, la terminologie associée aux personnes possédant des aptitudes supérieures à la moyenne ne cesse d'évoluer pour s'adapter à la société.

Depuis une dizaine d'années, des spécialistes tentent de s'éloigner des préjugés et idées reçues associées à ces capacités, en proposant de nouveaux vocables. Ces termes, employés par un public initié, nécessitent un éclaircissement pour être intelligibles. Evoquons certains d'entre eux.

Atypique Personne dans l'Intelligence et l'Emotion (APIE) : dénomination inventée par Jean-François Laurent, pédagogue spécialisé dans la précocité intellectuelle, pour englober les émotions et l'intelligence d'une personne, qu'elle soit jeune ou plus âgée. En corollaire, le terme "atypique" rappelle qu'elles « ne sont pas plus, pas moins, mais différentes sur certains points et conformes sur d'autres. [...] APIE cache également la recherche du bonheur (Happy), seule quête valable et si complexe pour [ces] personnes. »¹

Enfant Intellectuellement Précocé (EIP) : selon l'*Association Nationale Pour les Enfants Intellectuellement Précoces* (ANPEIP), ce terme désigne « un enfant dont le développement intellectuel est en avance par rapport à celui des enfants de son âge, et qui présente certaines particularités dans son processus de compréhension et d'apprentissage. »² Néanmoins, on

¹ LAURENT, J-F. *HPI, EIP, surdoués, précoces, zèbres? APIE...* s.d. <http://jean-francois-laurent.over-blog.com/page-hpi-eip-surdoues-precoces-zebres-apie-avec-jean-fran-ois-laurent-3904930.html>.

Consulté le 30 novembre 2019.

² ANPEIP. *Par définition*, s.d. <http://www.anpeip.org/qui-sont-eip/par-definition>. Consulté le 30 novembre 2019.

reproche à cette appellation de ne prendre en compte qu'une avance intellectuelle liée à l'enfance et de sous-entendre que celle-ci risque de se perdre au fil des années.

Haut potentiel³ : individu possédant des aptitudes supérieures à la moyenne dans un ou plusieurs domaines d'habileté.

Philo-cognitif : vocable proposé par la psychologue Fanny Nusbaum pour favoriser la compréhension des surdoués, précoces ou à haut potentiel. Il désigne les individus qui réfléchissent de façon différente sans pouvoir s'arrêter de penser.

Sentinelle : surnom donné aux enfants à haut potentiel par le Pédopsychiatre Olivier Revol. « Dotés d'une empathie très développée, ils (re)sentent ce que les autres pensent et peuvent ainsi donner l'alerte sur ce qui ne va pas avec un temps d'avance. En quelque sorte, ils se retrouvent sur des "postes avancés"... »⁴

Zèbre : terme popularisé par la psychologue Jeanne Siaud-Facchin. Elle soutient que les zèbres se remarquent par leurs rayures, sans apprendre à les observer, on pourrait croire que tous se ressemblent. Toutefois, en les regardant de plus près, on constate que leurs rayures sont uniques ; chacun a des caractéristiques propres le rendant unique.

1.2. Choix du terme

Dans le cadre de ce mémoire, il est légitime de s'interroger sur le terme à privilégier. Bien que l'ensemble des vocables susmentionnés désignent des réalités proches, les spécificités propres qui leur sont associées peuvent influencer sur une préférence terminologique.



Figure 1 : Quel terme choisir ? ©Rayures et Ratures. 2020.

³ Développement plus complet de cette terminologie au point 1.1. Choix du terme (CHAPITRE 1).

⁴ ANPEIP. *op. cit.*

Les spécialistes s'accordent pour affirmer que toute personne est libre d'adopter le terme qui résonne en elle. Je privilégierai dans ce mémoire l'emploi du terme "haut potentiel". Majoritairement employé en Belgique, tant par la société, que par les experts, celui-ci correspond également au vocable sélectionné par la *Fédération Wallonie-Bruxelles*.

L'imaginaire collectif persiste à restreindre le haut potentiel au domaine intellectuel et à y associer des capacités intellectuelles hors norme. Toutefois, sa définition (« individu possédant des aptitudes supérieures à la moyenne dans un ou plusieurs domaines d'habileté ») met en évidence des domaines d'habileté, en ne négligeant pas le haut potentiel dans les capacités sportives ou l'expression artistique.

Par ailleurs, en évoquant des « aptitudes supérieures à la moyenne », elle souligne des capacités, des dispositions naturelles propres à un domaine. Autrement dit, les HP ont du potentiel dans un domaine, sans pour autant qu'il soit généralisé à l'ensemble des registres de l'intelligence.

Enfin, le potentiel est défini comme un « ensemble des ressources dont quelqu'un peut disposer ». La nuance apportée par l'emploi du verbe « pouvoir » est porteuse de sens. Il sous-entend que les aptitudes doivent être exploitées pour se développer et s'exprimer.

2. Historique⁵

Après ce questionnement terminologique, attardons-nous sur les recherches visant à approcher cette notion de haut potentiel⁶.

Les premières tentatives d'estimation de l'intelligence⁷ apparaissent dès la seconde moitié du XIXe siècle. À cette époque, les chercheurs se basent sur la mesure du temps de réaction pour déterminer l'intelligence. Cependant, il a été prouvé que cette mesure ne démontrait pas

⁵ KIEBOOM, T. *Accompagner l'enfant surdoué*. Bruxelles : De Boeck Université, 2011, pp. 5-15.

⁶ Historique plus détaillé au point I. Historique (ANNEXES).

⁷ QI tester. *Histoire de la mesure de l'intelligence*. s.d. <https://www.fr.iq-tester.ch/articles-sur-le-qi/histoire-de-la-mesure-de-lintelligence.html>. Consulté le 30 novembre 2019.

l'intelligence et que les résultats obtenus n'étaient pas liés aux résultats scolaires. Par la suite, les avancées dans ce domaine furent nombreuses.

L'anthropologue Francis Galton tenta pour la première fois de mesurer l'intelligence en 1869. Il introduisit les statistiques dans les sciences sociales et la notion de courbe d'intelligence. La première Échelle métrique de l'intelligence (1905) fut, quant à elle mise au point par Alfred Binet, avec la collaboration du médecin Théodore Simon. Elle avait pour but de mesurer le développement de l'intelligence des enfants en fonction de leur âge mental. Ce travail a permis à de nombreux autres tests de voir le jour, dont la mesure du Quotient Intellectuel (QI). D'ailleurs, le psychologue William Stern établit la formule du QI en 1912 : (âge mental / âge réel) x 100.

Le terme "surdoué" a été inventé en 1946 par le docteur Julian de Ajuriaguerra pour qualifier une catégorie d'enfants « qui possède des aptitudes supérieures qui dépassent nettement la moyenne des capacités des enfants de son âge. »⁸ Au fil des études et du temps, le terme évolua pour aboutir à la définition du haut potentiel que nous connaissons.

Dès 1949, David Wechsler publia un test d'intelligence pour les enfants (Wechsler Intelligence Scale for Children)⁹, encore utilisé aujourd'hui. Six ans plus tard, il développa un test d'intelligence pour les adultes (Wechsler Adult Intelligence Scale). La même année, le psychologue de l'éducation Cyril Burt publia une enquête sur la potentielle hérédité du QI.

En 1971, le psychologue Jean-Charles Terrassier fonda l'*Association Nationale pour les Enfants Surdoués* (ANEPS), dont l'objectif était de favoriser une meilleure connaissance de l'enfant surdoué et de ses besoins, par le grand public, les enseignants et au sein même du Ministère de l'Éducation. L'année suivante, le rapport *Marland* est « un des premiers textes officiels à souligner l'importance qu'il y aurait à élargir le concept du haut potentiel à des domaines, comme la créativité, le comportement ou les aptitudes artistiques »¹⁰. Grâce à cette

⁸ AJURIAGUERRA, J. *Manuel de psychiatrie de l'enfant*. Paris : Masson, 1959.

⁹ Wechsler, D. *The psychometric tradition : Developing the wechsler adult intelligence scale*. Contemporary Educational Psychology. 1981, volume 6 (fascicule n°2), pp. 82–85.

¹⁰ JOUFFRAY, C.; PEREIRA-FRADIN, M. *Les enfants à haut potentiel et l'école : historique et questions actuelles*. Bulletin de psychologie. 1er janvier 2006, n°485, volume 59 (fascicule 5), pp. 431-437.

publication, les aptitudes intellectuelles « ne sont plus considérées comme étant l'unique champ d'expression des aptitudes exceptionnelles. » On comprend alors que « le haut potentiel peut prendre de multiples formes. »

Vingt ans plus tard, le psychologue Robert Sternberg affirme que l'intelligence est multifactorielle. Selon lui, il existe trois formes d'intelligence : « l'intelligence analytique, utilisée dans l'analyse de problèmes abstraits, l'intelligence pratique, qui permet de résoudre des problèmes de la vie quotidienne en utilisant ses capacités d'adaptation, de sélection et de transformation, tout en tenant compte des contraintes liées au contexte, et l'intelligence créative, qui permet de faire face à des situations nouvelles en adoptant des solutions originales. »¹¹ En 2004, le psychologue Howard Gardner identifia, quant à lui, huit formes d'intelligence : interpersonnelle, intra-personnelle, naturaliste, logico-mathématique, visuo-spatiale, musicale-rythmique, verbo-linguistique et corporelle-kinesthésique¹². Celles-ci continuent d'être validées par les spécialistes¹³.

Enfin, des aménagements raisonnables en milieu scolaire sont prévus pour les élèves à haut potentiel par la *Fédération Wallonie-Bruxelles*¹⁴ depuis septembre 2018.

Cet historique illustre les tenants et les aboutissants relatifs à la notion de haut potentiel. Il nous démontre que cette problématique ne cesse d'être sondée et que les découvertes scientifiques se multiplient. Dernièrement, une étude du CERMEP-Imagerie du Vivant (2019) a permis de confirmer la spécificité cérébrale des enfants à haut potentiel. Nous l'analyserons au sein du point 3.6.2. Scientifiquement (CHAPITRE 1).

¹¹ JOUFFRAY, C.; PEREIRA-FRADIN, M. *op. cit.*

¹² *Ibid.*

¹³ Voir point 4.1.1. Le Centre pour la Valorisation des Intelligences Multiples (CHAPITRE 1).

¹⁴ MINISTERE DE LA FEDERATION WALLONIE-BRUXELLES. *Le haut potentiel intellectuel. Besoins spécifiques d'apprentissage. Aménagements raisonnables.* Bruxelles : Fédération Wallonie-Bruxelles, 2018.

3. Le haut potentiel : présentation

3.1. En quelques mots

Malgré les études susmentionnées visant à sonder le haut potentiel, celui-ci reste mécompris. En 2001, des chercheurs¹⁵ ont évalué que de 2 et 5 % de la population belge serait HP, en se basant sur l'échelle de Wechsler. Cette faible proportion pourrait expliquer pourquoi un voile persiste sur cette notion.

Il n'est, en effet, pas aisé de définir le haut potentiel étant donné que chaque individu est unique. Comme étudié précédemment¹⁶, le haut potentiel n'est pas limité aux capacités intellectuelles et peut se percevoir à travers huit formes d'intelligence établies par le psychologue Howard Gardner : interpersonnelle, intra-personnelle, naturaliste, logico-mathématique, visuo-spatiale, musicale-rythmique, verbo-linguistique et corporelle-kinesthésique.

Par ailleurs, les HP possèdent un fonctionnement particulier¹⁷ dont il n'est pas toujours évident de se rendre compte avec certitude. Bien souvent, ils cachent une intensité émotionnelle beaucoup plus intense que la plupart des personnes. Certaines se prennent en mains et vivent leur vie sans accroc. D'autres extériorisent leurs émotions et se font constamment remarquer. De plus, ils ne cessent, pour ainsi dire, jamais de penser et leurs préoccupations existentielles ne correspondent pas avec celles de leur âge (par exemple, un HP en bas âge s'intéressera à l'origine de la vie, la mort, l'astronomie, la préhistoire...). L'ensemble de ces particularités peut déstabiliser les personnes qui les entourent et engendrer de l'incompréhension.

Rappelons finalement que l'hérédité du QI est sondée depuis 1949 grâce à une enquête du psychologue de l'éducation Cyril Burt. Analysons cette problématique dans le point suivant.

¹⁵ MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE. *Rapport du 4^{ème} congrès : Les enfants et les adolescents à haut potentiel : recherche-action inter universitaire*. Bruxelles : Ministère de la Communauté française de Belgique, 2001.

¹⁶ Voir point 2. Historique (CHAPITRE 1).

¹⁷ Voir point 3.2. Signes cliniques du haut potentiel (CHAPITRE 1).

3.1.1. Origine du haut potentiel

En 2013, lors de la conférence *Être à haut potentiel – A-normalité*, Valérie Dereppe, directrice de l'ASBL *AvanceToi*¹⁸ (une association spécialisée en HP), affirmait que le haut-potentiel était une particularité génétique non pathologique. Il apparaît que si un seul des deux parents est à haut-potentiel, les enfants du couple le seront aussi de façon aléatoire. Dans ce cas de figure, la répartition s'exerce de manière aléatoire. Si les deux parents sont HP, tous les enfants le seront généralement à leur tour. Comme l'explique la directrice de l'ASBL *AvanceToi*, « un enfant naît et reste HP, il ne le devient pas. Ses potentialités peuvent légèrement évoluer tout au long de sa vie, mais elles restent assez stables. »¹⁹

Une affirmation qui se confirme sur le terrain. « Les parents évoquent fréquemment la présence d'autres membres de leur famille ayant un haut potentiel lors de consultations. Il arrive même que le couple et leurs enfants soient tous concernés »²⁰, révèle la psychologue Séverine Avena. Elle note également que certains parents ont découvert qu'ils étaient HP en se reconnaissant dans le fonctionnement de leur enfant pendant les démarches d'identification du haut potentiel.

Comme le précisent Sophie Brasseur et Catherine Cuche, docteurs en psychologie, « la fréquence de personnes à haut potentiel au sein d'une même famille semble souligner une origine génétique. Toutefois, on pourrait aussi l'attribuer à un effet de l'environnement puisque les personnes d'une même famille partagent le même contexte de vie. »²¹

Elles rappellent que « savoir si le haut potentiel intellectuel est d'origine acquise ou innée est un débat qui divise les scientifiques depuis plus d'un siècle. » Certains spécialistes ne préfèrent d'ailleurs pas se positionner quant à l'hérédité du haut potentiel. Enfin, Sophie Brasseur et Catherine Cuche soulignent que les études ont maintes fois prouvé que l'origine

¹⁸ Voir point 4.1.2. L'ASBL *AvanceToi* (CHAPITRE 1).

¹⁹ Propos recueillis lors d'un entretien réalisé le 23 septembre 2020.

²⁰ *Ibid.*

²¹ BRASSEUR, S.; CUCHE, C. *Le haut potentiel en question*. Bruxelles : Mardaga, 2017, p. 59.

du haut potentiel est double, que sa manifestation dépend de facteurs motivationnels et environnementaux.

3.2. Signes cliniques du haut potentiel

Si l'hérédité du haut potentiel suscite encore le débat, un ensemble de critères intellectuels, émotionnels, affectifs et sociaux sont associés à cette problématique. L'ASBL *Douance.be*²² a établi une liste non exhaustive de caractéristiques pouvant être rencontrées chez les HP²³. Citons notamment :

- Hypersensibilité.
- Intensité émotionnelle.
- Intensité sensorielle.
- Hyperstimulabilité*.
- Exacerbation des cinq sens (Hyperesthésie*).
- Curiosité.
- Grande créativité.
- Intérêts très variés, saute facilement d'un domaine à l'autre.
- Peut faire plusieurs choses en même temps.
- Capacité d'attention forte si l'intérêt y est; faible, voire nulle, sinon.
- Humour souvent incompris.
- Grand sens de la justice.
- Respect des règles qui font sens, mais tendance à questionner l'autorité non fondée.
- Empathie.
- Rapidité d'apprentissage.
- Vocabulaire extensif.
- Excellente mémoire.

Il est à noter que l'ensemble de ces caractéristiques ne concernent pas uniquement les HP. Des personnes lambda pourraient les réunir aussi. Toutefois, les HP ressentent ces émotions plus intensément que la plupart des personnes, ce qui peut provoquer en eux simultanément la joie, la tristesse, la colère et à nouveau la joie. Leurs émotions varient constamment, ce qui

²²DOUANCE. *Caractéristiques*. s.d. <http://douance.be/douance-ehp-caracteristiques.htm>.

Consulté le 26 novembre 2020.

²³ Liste complète au point II. Signes cliniques du haut potentiel (ANNEXE).

les fatigue énormément. Certains ont conscience que leur entourage pourrait ne pas comprendre leurs réactions. Pour se protéger, ils se barricadent et ne montrent pas leurs ressentis. Si cette carapace peut les soutenir momentanément, ce surplus d'émotions ne pourra être contenu indéfiniment. Sans prise en charge, celui-ci risquerait de ne pas être aisément maîtrisable.

3.3. Détection

3.3.1. A chaque âge son test

Dans la démarche de détection du haut potentiel, si les signes cliniques susmentionnés sont les premiers indices révélant cette particularité, le test de QI est un outil complémentaire participant à un diagnostic global. S'il ne détermine pas à lui seul le haut potentiel d'une personne, le test de QI reste nécessaire pour le confirmer.

Ce test représente le mode de fonctionnement d'une personne selon sa tranche d'âge. La courbe de Gauss ci-dessous illustre la répartition du QI dans la population dont la moyenne a été fixée à 100 sur l'échelle de Wechsler, avec un écart-type de 15. Autrement dit, le QI standard est compris entre 85 et 115. Au-dessus de 125 (130 en France et en Suisse), on estime que les capacités intellectuelles sont supérieures à la moyenne.

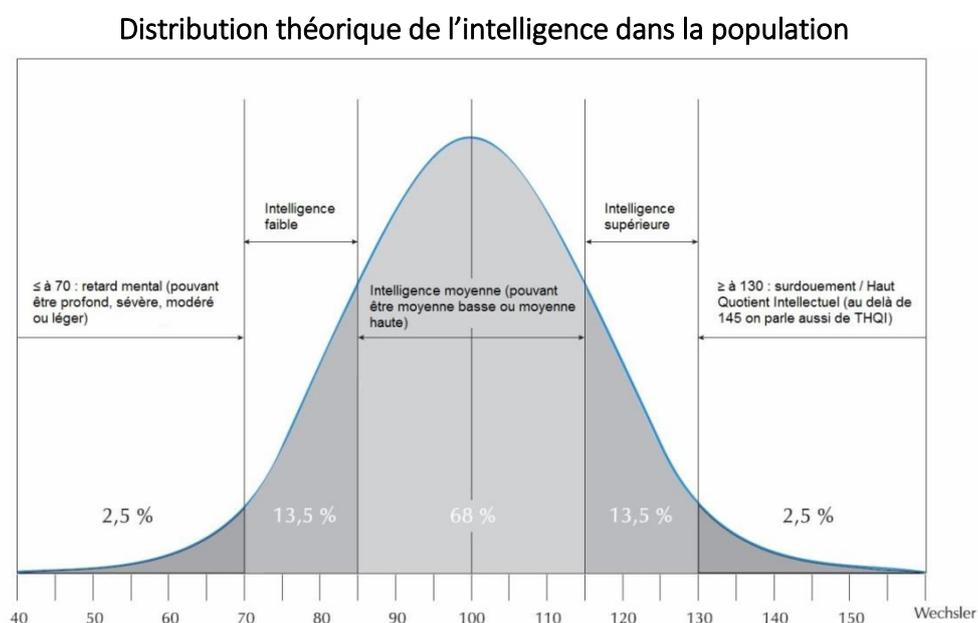


Figure 2 : Distribution théorique de l'intelligence dans la population. ©Les tribulations d'un petit zèbre. 2013.

Bien qu'il existe plusieurs tests différents pour déterminer le QI, les tests établis par David Wechsler sont les plus fréquemment utilisés en Belgique et offrent la plus grande validité scientifique. Ils sont actualisés tous les dix ans et sont expérimentés sur un échantillon de 999 personnes pour chaque groupe d'âge.

WPPSI-IV* (2014) : pour les enfants de 2 ans et demi à 7 ans et 7 mois.

WISC-V* (2016) : pour les enfants et adolescents de 6 ans à 16 ans et 11 mois.

WAIS-IV* (2011) : pour les adolescents et adultes à partir de 16 ans.

Illustration du WISC-V



Figure 3 : Illustration du WISC-V. ©Kidz et Family. 2014.

1) Le WPPSI-IV correspond au test d'intelligence pour enfants (de 2 ans et demi à 7 ans et 7 mois). Il détermine le QI de l'enfant et comporte une échelle de compréhension verbale, une échelle visuo-spatiale, une échelle de raisonnement fluide, une échelle de mémoire de travail et une échelle de vitesse de traitement.

Il est composé de trois types de subtests* principaux et de subtests supplémentaires. Les consignes sont simples et de nombreux exemples aident l'enfant à bien comprendre ce qui lui est demandé. De plus, il n'y a pas de restriction quant au nombre de questions qu'il

peut poser durant les tests. Pour conserver son attention, on utilise du matériel attrayant comme des puzzles, des cubes (voir image ci-dessus), des images en couleur.

- 2) Le WISC-V est le test d'intelligence pour enfants et adolescents (de 6 ans à 16 ans et 11 mois). Composée de dix subtests, la WISC-V détermine le QI de l'enfant ou de l'adolescent, d'obtenir son profil cognitif complet, ainsi que le niveau des cinq composantes principales de l'intelligence cognitive : l'Indice de Compréhension Verbale, l'Indice Visuo-Spatial, l'Indice de Raisonnement Fluide, l'Indice de Mémoire de Travail et l'Indice de Vitesse de Traitement.

- 3) Le WAIS-IV est le test de référence de niveau intellectuel pour adultes (à partir de 16 ans). Il détermine le QI de la personne et une cartographie détaillée de ses aptitudes intellectuelles. La WAIS-IV donne les scores des quatre catégories principales de l'intelligence cognitive : l'Indice de Compréhension Verbale, l'Indice de Raisonnement Perceptif, l'Indice de Mémoire de Travail et l'Indice de Vitesse de Traitement.

Ces catégories sont composées de dix subtests principaux. On peut y rajouter cinq subtests supplémentaires afin de préciser l'analyse des performances.

Au-delà de la simple mesure du QI (et non du haut potentiel), le but de cette évaluation est d'effectuer un bilan des compétences. Les différents subtests constituent une "photographie" de l'ensemble des aptitudes d'un individu, tant sur le plan verbal que celui de la logique ou de la mémoire. Les résultats obtenus permettent d'estimer la capacité d'une personne à penser et à raisonner, ainsi que ses qualités intellectuelles, sans pour autant prédire une quelconque réussite scolaire ou professionnelle.

« Les résultats recueillis à l'aide de ces échelles procurent d'importantes informations sur le fonctionnement cognitif de la personne évaluée. Ils ne doivent cependant pas être interprétés de manière isolée. L'interprétation sera meilleure si elle est associée à une

anamnèse* pluridisciplinaire approfondie »²⁴, précise le CVIM. L'ASBL *AvanceToi* ajoute que « le test de QI reste un outil de mesure et n'est pas suffisant pour confirmer ou infirmer un Haut Potentiel. Une réflexion et des analyses qui vont au-delà de simples chiffres sont indispensables afin d'établir une détection juste. Les résultats aux tests ne sont valides que s'ils viennent confirmer l'image clinique obtenue grâce à une évaluation qualitative. La détection, posée par un psychologue, spécialiste du haut potentiel, permettra une aide et une prise en charge efficace et adaptée. »²⁵

Ajoutons que certains établissements requièrent les résultats de ces tests pour qu'un élève puisse bénéficier des aménagements raisonnables prescrits par la *Fédération Wallonie-Bruxelles*.

3.3.2. Analyse comparative

Afin que je puisse concrètement me représenter les compétences intellectuelles évaluées lors d'un test de QI, la psychologue Séverine Avena a accepté de me donner accès aux rapports des tests de trois frères et sœurs. J'ai pu confronter leurs résultats :

	Noémie (18 ans)	Julien (14 ans)	Alexis (5 ans)
Echelle verbale	116	140	100
Echelle de performance	131	99	121
Indice d'organisation perceptive	121		
Indice de mémoire de travail	110	123	
Quotient de vitesse de traitement*	127	103	103
Note composite de langage			102
Quotient global	125		

²⁴ CVIM. *Identification du haut potentiel intellectuel*. s.d. <http://www.cvim.be/cvim/identification-du-haut-potentiel.html>. Consulté le 2 décembre 2019.

²⁵ AVANCETOI. *Les tests de QI*. s.d. <http://www.avancetoi.be/detection-du-haut-potentiel/le-testing-qi>. Consulté le 2 décembre 2019.

Comme nous avons pu l'étudier précédemment, les tests de Wechsler diffèrent selon les âges. Dès lors, le langage ne sera évalué que pour les enfants en bas âge. Par contre, ils ne seront pas concernés par l'indice de mémoire de travail. Les questionnaires destinés à un public majeur sont quantitativement plus importants, bien que les objectifs des demandes soient similaires.

En comparant les résultats obtenus par chaque membre de la fratrie, nous observons que ces enfants n'obtiennent pas de résultats maximums dans tous les domaines, seules une ou deux évaluations sont représentatives de leur haut potentiel.

Les garçons ont obtenu des résultats trop divergents pour effectuer la globalité de leur QI. Ils excellent dans certains domaines et obtiennent des résultats moyens dans d'autres. Une zone hautement supérieure prouve leur haut potentiel dans ces domaines. Néanmoins, ils devront repasser leurs tests pour pleinement affirmer leur haut potentiel global. Cependant, comme le rappelle l'ASBL *AvanceToi*, « un QI inférieur à 125 ne signifie pas pour autant que la personne n'est pas HP. En effet, de nombreux facteurs sont déterminants dans les résultats des tests de QI et, notamment, la présence de troubles associés, de troubles des apprentissages ainsi que le contexte de passation* »²⁶. Si le QI reste généralement stable tout au long de la vie, les performances peuvent être influencées (à la baisse) par différents facteurs tels que le stress, la fatigue, la peur de l'échec, les raisons du passage du test...

Par ailleurs, la psychologue des enfants a pu constater des divergences au niveau de leur comportement. En se basant sur les profils établis par l'Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique²⁷, elle associe Noémie au profil discret. Les garçons correspondraient, quant à eux, au profil "à double étiquette", autrement dit, ils pourraient cumuler un haut potentiel et des troubles de l'apprentissage.

Bien que ces enfants soient frères et sœurs, nous observons que les résultats qu'ils obtiennent sont complètement variables. Cela s'explique. Les potentialités sont propres à

²⁶ AVANCETOI, *Les tests de QI*. s.d. <http://www.avancetoi.be/detection-du-haut-potentiel/le-testing-qi>. Consulté le 2 décembre 2019.

²⁷ Voir point 3.4. Profils (CHAPITRE 1).

chacun. Des frères et sœurs n'ont pas forcément les mêmes résultats pour un même exercice sous prétexte qu'ils ont un cadre familial commun.

3.4. Profils

Comme le soutient Hervé Cellier, Docteur en Sciences de l'éducation, « le tableau général de signes cliniques censés composer la spécificité des enfants intellectuellement précoces est tellement étendu et contradictoire qu'il rend les typologies de profils de ces enfants toujours insatisfaisantes »²⁸. Confronter les résultats obtenus au test de QI d'une fratrie confirme que les similitudes et divergences entre les HP empêchent la réalisation d'une typologie précise.

Nonobstant, une recherche en éducation subventionnée par le Ministère de la *Fédération Wallonie-Bruxelles* a tenté de distinguer six profils²⁹ :

1) Le profil "brillant"

Ces élèves ont des facilités d'apprentissage. Il n'est d'ailleurs pas dans leurs habitudes de présenter des difficultés scolaires ou des troubles du comportement. Ils affectionnent recevoir des compliments des personnes qui les entourent. Ils sont perfectionnistes et conformistes.

2) Le profil "autonome"

Ils sont indépendants et apprennent seuls. Ils obtiennent de bons résultats. Ils ont une bonne image d'eux-mêmes et aiment prendre des risques. Ils expriment facilement et clairement leurs besoins, leurs sentiments et leurs objectifs.

²⁸ CELLIER, H. *Précocité à l'école : le défi de la singularité*. Paris : L'Harmattan, 2007, p. 24.

²⁹ ADMINISTRATION GENERALE DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE. *Enseigner aux élèves à haut potentiel*. Bruxelles : Fédération Wallonie-Bruxelles, Ressource créée en 2013 et mise à jour en 2019, p.11.

3) Le profil "provocateur"

Ils sont créatifs, obstinés, sarcastiques et manquent de tact. Ils sont anticonformistes, particulièrement face au système scolaire. Ils peuvent être source de conflits et dérangent les autres en remettant les règles en question, ne se gênant pas pour faire remarquer aux autres leurs erreurs, mettant en avant leur point de vue, prenant la parole sans autorisation...

4) Le profil "discret"

Ils n'aiment ni se mettre en avant ni montrer qu'ils ont des capacités. Ils veulent être appréciés pour ce qu'ils sont. Ils n'ont pas confiance en eux et n'ont pas une bonne estime d'eux-mêmes. Ils se vexent et se frustreront facilement. Les HP représentés dans ce profil sont majoritairement des filles.

5) Le profil "décrocheur"

Ils sont révoltés face au système qui les déçoit et ne répond pas à leurs attentes. Ils n'ont pas une bonne estime d'eux-mêmes. Ils se sentent en marge de la société et rejetés. Ils sont amers et ont de la rancœur. Soit ils sont très discrets, voire effacés, soit on les trouve dérangeants à cause de leur tendance à se servir des autres, à ne pas faire leur travail, à avoir des résultats variables... Ils semblent posséder des capacités moyennes ou inférieures.

6) Le profil "à double étiquette"

Ce profil se réfère aux HP présentant également des troubles de l'apprentissage (tels que la dyslexie, la dysorthographe, la dysphasie...) ou de troubles affectifs (comme l'anxiété, les phobies...). Ils rencontrent des difficultés en classe masquant leur potentiel. Leurs capacités intellectuelles ne sont pas toujours identifiées aisément.

Précisons tout de même que les profils précités n'ont pas de valeur scientifique comme le rappelle Valérie Dereppe, directrice de l'ASBL AvanceToi³⁰ :



Ils ont été établis sur base d'observations et non d'études scientifiques validées. Moi-même, j'ai créé mes propres catégories. Parvenir à situer sa personnalité au sein d'un profil peut être rassurant pour un HP. Constaté que certains critères font écho à sa personnalité l'aide à s'identifier et à moins ressentir qu'il est différent de ses congénères. Il peut aussi être intéressant de communiquer un profil à un enseignant pour qu'il puisse comprendre les adaptations à mettre en place dans sa classe. D'autres HP, au contraire, vont se montrer réfractaires à toute forme de classement, rejetant l'idée d'être rangés dans une case. Il est évident que chaque personne est différente. On ne se base pas sur des profils pour diagnostiquer un haut potentiel.



Ces profils ont été établis par l'Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, à l'issue de la recherche en éducation susmentionnée. Cette ressource vise non seulement à aider les équipes éducatives à mieux connaître les élèves à haut potentiel et la variété de leurs profils, mais également à leur proposer des pistes de différenciation pédagogique.

3.5. Troubles associés

Pendant la réalisation de mon mémoire, soit huit ans après la découverte de son haut potentiel, mon petit frère Mathéo a été diagnostiqué multi-dys, une problématique rencontrée par le profil "à double étiquette".

³⁰ Propos recueillis lors d'un entretien réalisé le 20 novembre 2020.

Au cours de sa scolarité primaire, ses difficultés d'apprentissage avaient systématiquement été mises sous le couvert de son haut potentiel. En rentrant en secondaire, celles-ci se sont intensifiées, particulièrement dans les cours de langue. Ses points ne cessaient de chuter. Soupçonnant un trouble supplémentaire, ma maman a pris rendez-vous avec la psychologue Séverine Avena. Après avoir réalisé un diagnostic global, celle-ci a mis en évidence ses dys.

Cette révélation a été un réel bouleversement pour ma famille. À aucun moment, l'existence de troubles associés n'avait été évoquée lors de la détection du haut potentiel de Mathéo. Pendant huit ans, son haut potentiel a compensé des difficultés qui auraient pu être prises en charge beaucoup plus tôt si nous avions eu connaissance de cette problématique.

Aborder les troubles associés éventuels au sein de mon mémoire m'est, dès lors, apparu essentiel. Mes recherches³¹ m'ont appris que le haut potentiel pouvait se combiner avec³² un trouble d'apprentissage DYS (dysgraphie*, dyslexie*, dyspraxie*...), d'attention avec ou sans hyperactivité (TDA-TDA/H*), de l'opposition*, anxieux, du schéma corporel et de la motricité de la latéralité*, de l'audition centrale (TAC*)...

Au prix d'efforts, souvent inconscients, engendrant fatigue et épuisement, les élèves à haut potentiel compensent ces difficultés situées au niveau neurologique grâce à leurs capacités intellectuelles. Par conséquent, il n'est pas toujours aisé de détecter leurs troubles associés.

« Il est fréquent qu'un trouble d'apprentissage soit détecté tardivement chez les HP », confirme Valérie Dereppe³³. « Le test de QI est étalonné sur base d'une norme. Or, ils ont un QI et des capacités intellectuelles supérieurs à cette norme. Leurs résultats peuvent donc être très bons si leurs zones de force parviennent à compenser leurs troubles. Forcément, ce mécanisme de compensation empêche d'identifier toutes les problématiques d'un HP. »

³¹ Voir point 5. Troubles multiples (CHAPITRE 2).

³² CABINET DE MARIE-MARTINE SCHYNS. *Fiche outil « Le haut potentiel intellectuel »*. Bruxelles : Marie-Martine SCHYNS, Ministre de l'Éducation et des bâtiments scolaires, Gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles, 2018, p.4.

³³ Propos recueillis lors d'un entretien réalisé le 20 novembre 2020.

Par ailleurs, il est primordial d'accompagner le trouble prédominant en priorité pendant la scolarité. Cependant, plus les difficultés sont détectées tôt, plus elles peuvent être traitées efficacement. « La rééducation est plus aisée durant la petite enfance étant donné que le cerveau est plus malléable », précise Valérie Dereppe. « Le suivi est plus compliqué avec un adolescent auquel on essaie de proposer des méthodes d'apprentissage ou de travail différentes de celles qu'il connaît, surtout qu'un suivi logopédique n'est pas forcément sa priorité à cet âge-là. »

3.6. Formes d'expression du haut potentiel

Qu'il soit lié à un trouble associé ou non, le haut potentiel peut être source de difficultés en milieu scolaire. Pour le saisir, penchons-nous sur son mode de raisonnement particulier.

3.6.1. Dans la littérature

Pour Jeanne Siaud-Facchin, « être [HP] ne signifie pas être quantitativement plus intelligent mais penser dans un système qualitativement différent »³⁴. De nombreux ouvrages littéraires, tels que le *Petit guide à l'usage des parents qui trouvent (à juste titre) que leur enfant est doué* de Béatrice Millêtre, Docteure en psychologie, soutiennent, d'ailleurs, l'existence de deux modes de raisonnement³⁵: le séquentiel et l'intuitif.

Le **raisonnement séquentiel** serait rencontré fréquemment. Il correspondrait à un raisonnement logico-mathématique progressant étape par étape. Pour obtenir la réponse finale à une question, les personnes fonctionnant selon la **pensée linéaire** (Figure 4) utiliseraient majoritairement leur hémisphère gauche et déduiraient petit à petit les éléments.

³⁴ SIAUD-FACCHIN, J. *L'Enfant surdoué. L'aider à grandir, l'aider à réussir*. Paris : Odile Jacob, 2012, p.687.

³⁵ MILLETRE, B. *Petit guide à l'usage des parents qui trouvent (à juste titre) que leur enfant est doué*. Paris : Payot et Rivages, 2011, p. 30-32.

Représentations de la pensée linéaire et en arborescence

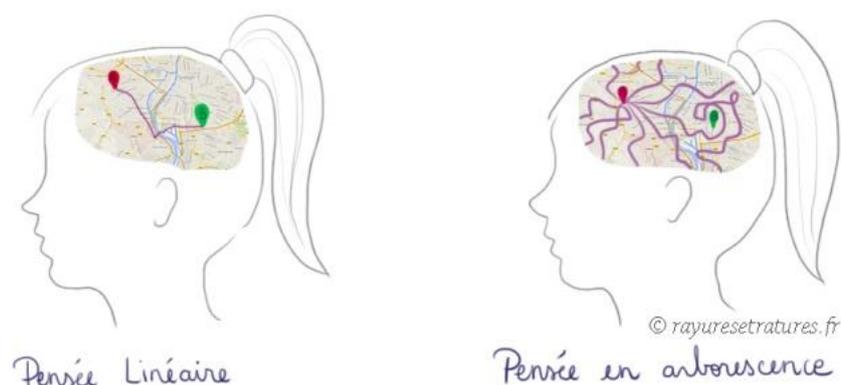


Figure 4 : Représentations de la pensée linéaire et en arborescence. ©Rayures et Ratures. 2020.

A l'inverse, celles possédant un **raisonnement intuitif** emploieraient leur hémisphère droit et obtiendraient la réponse à leur question sans prendre conscience qu'elles ont réfléchi. Les différentes informations nécessaires pour l'atteindre se révéleraient de façon autonome. Si ce mode de **pensée en arborescence** (Figure 4) peut apparaître comme un avantage, il est nécessaire de prendre en compte l'incapacité pour ces personnes d'exprimer leur raisonnement. Jeanne Siaud-Facchin, qui semble être à l'origine du concept de pensée en arborescence, explique que celui-ci est propre aux HP et caractérisé par « de multiples réseaux d'idées activés simultanément »³⁶. Celui-ci les empêcherait d'organiser leurs idées, les éloignant perpétuellement de leur préoccupation initiale en ouvrant une pluralité de sujets divergents.

Inconsciemment, les HP utiliseraient majoritairement leur hémisphère droit, contrairement à la norme. Les échanges entre les deux hémisphères s'opéreraient également plus rapidement. L'hémisphère droit prendrait en charge les émotions et traiterait les informations de manière globale et simultanée, tandis que l'hémisphère gauche, lui, analyserait et décomposerait les informations de manière séquentielle. Cette pensée en arborescence expliquerait pourquoi le cerveau des HP recevrait plus d'informations en même temps.

³⁶ SIAUD-FACCHIN, J. *op. cit.*, p. 76.

3.6.2. Scientifiquement

La littérature scientifique est pour le moins laconique sur la question du mode de raisonnement des HP.

Dans son *Étude intercantonale sur la satisfaction scolaire des élèves à haut potentiel intellectuel*, le psychologue Patrick Santili constate que « ce qui est particulièrement troublant avec ce concept de pensée en arborescence relativement populaire, c'est qu'il semble totalement absent de la littérature scientifique. »³⁷ Pour lui, ce mode de raisonnement peut se rapprocher de la notion de pensée divergente que l'on retrouve en psychologie cognitive. Il rappelle, toutefois, que Nicolas Gauvrit et Franck Ramus, chercheurs en psychologie, affirment que « la pensée divergente n'est pas un mode de pensée spécifique, mais une des composantes du raisonnement normal. »³⁸

Non linéaire, la pensée divergente « se caractérise par la capacité de générer des solutions multiples et ingénieuses à un même problème, autrement dit à trouver un grand nombre d'idées à partir d'un stimulus unique. »³⁹ Elle se confronte à la pensée convergente qui suit un ordre logique et linéaire.

Par conséquent, nul besoin d'être HP pour avoir une pensée divergente. Il ne serait, dès lors, pas correct, scientifiquement parlant, d'affirmer que les HP pensent différemment du reste de la population. Il apparaît qu'ils utiliseraient les mêmes mécanismes de pensée que tout un chacun mais leur pensée divergente serait dominante et plus active.

Néanmoins, Fanny Nusbaum, chercheuse en neurosciences et directrice du Centre PSYRENE de Lyon, souligne que le profil décrit par la littérature dépeint avec justesse la majorité des personnes à haut potentiel. Se questionnant sur la validité scientifique de ces représentations,

³⁷ SANTILLI, P. *Étude intercantonale sur la satisfaction scolaire des élèves à haut potentiel intellectuel*. Lausanne : Université de Lausanne, 2017.

³⁸ GAUVRIT, N. ; RAMUS, F. *La légende noire des surdoués*. La Recherche. Mars 2017, mensuel n°521 : Neandertal redécouvert. <https://www.larecherche.fr/la-l%C3%A9gende-noire-des-surdou%C3%A9s>. Consulté le 8 juillet 2020.

³⁹ NOS PENSEES. *Pensée divergente : qu'est-ce et comment la développer ?* Le 22 novembre 2017. <https://nospensees.fr/pensee-divergente-quest-ce-et-comment-la-developper/>. Consulté le 8 juillet 2020.

elle s'est associée à Dominic Sappey-Marinier (chef du département IRM du CERMEP-Imagerie du Vivant) et Olivier Revol (Chef du service de troubles des apprentissages de l'enfant et de l'adolescent de l'hôpital Femme-Mère-Enfant à Bron) pour confronter ces observations cliniques à la réalité neuroscientifique (voir ANNEXE : V. Spécificité cérébrale).

Durant près de trois ans, le Centre d'Etude et de Recherche Multimodal Et Pluridisciplinaire (CERMEP), spécialisé en imagerie du vivant, de Lyon a analysé l'anatomie et les spécificités fonctionnelles du cerveau des enfants à haut potentiel au cours d'une étude par neuro-imagerie. Afin de proposer une approche plus précise et exhaustive de cette problématique, trois groupes d'une vingtaine d'enfants Contrôles* (dont le développement cognitif est standard), Complexes* et Laminaires* ont passé une Imagerie par Résonance Magnétique (IRM) de 50 minutes.

Le saviez-vous ?

Les profils Complexes et Laminaires étudiés par le CERMEP ont été développés par Fanny Nusbaum (voir ANNEXE : IV. Profils Complexes et Laminaires).

« Le Complexe montre des capacités plutôt hétérogènes. Il est plus créatif, plus visionnaire, mais aussi plus sujet aux difficultés d'apprentissage et de relations sociales, ainsi qu'à la dyslexie ou la dyspraxie. »⁴⁰

« Le Laminaire montre des capacités plutôt homogènes. Il est plus solide et adaptable, mais aussi plus sujet à l'anxiété de performance, au surmenage et à certaines addictions à partir de la fin de l'adolescence. »

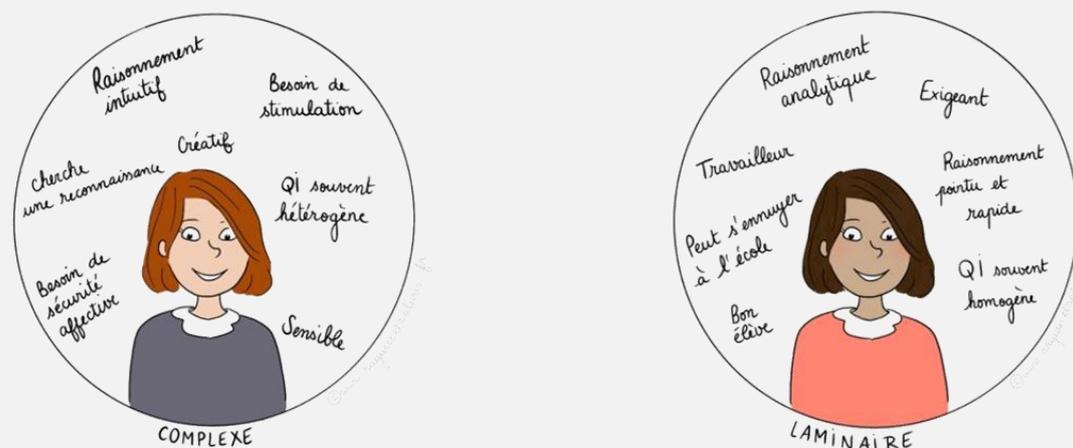


Figure 5 : Complexe et Laminaire. ©Rayures et Ratures. 2020.

⁴⁰ AUCLAIR, P. *Enfant précoce : une étude démontre enfin leur spécificité cérébrale*. Lyon. <https://www.ra-sante.com/enfant-precoce-etude-cerveau-lyon-121798.html>. Consulté le 16 septembre 2020.

Cette étude a, notamment, permis d'observer que les enfants à haut potentiel arboraient une connectivité cérébrale plus élevée que les enfants Contrôles.

Par exemple, « le transfert d'information est plus rapide au sein d'un même hémisphère mais aussi d'un hémisphère à l'autre »⁴¹. L'IRM ci-dessous montre une connectivité plus importante dans l'hémisphère gauche des Complexes et dans l'hémisphère droit des Laminaires.

IRM avec connectivité cérébrale

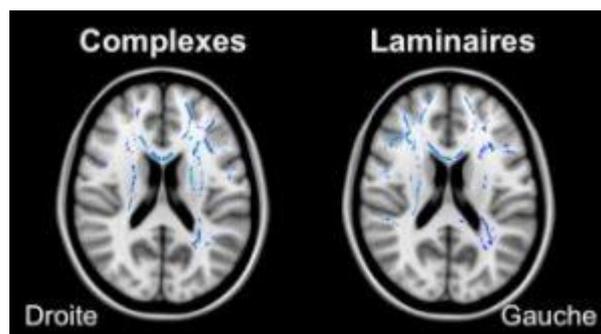


Figure 6 : IRM avec connectivité cérébrale. ©CERMEP. s.d.

Le Complexe a « une connectivité plus élevée dans l'hémisphère gauche, l'hémisphère du langage ». Son cerveau est également renforcé sur la zone de la perception, de la pensée automatique et de l'analyse sensorielle. De plus, il « passe rapidement en phase de pensée automatique, avec une faculté d'intégration plus grande mais parfois imparfaite ». Par contre, il est peu actif dans la région consacrée au raisonnement, à la planification temporelle.

Concrètement, cela signifie que « le Complexe est dans le subjectif, sans filtre émotionnel, sans inhibition ». En décalage avec la société, il interprète la réalité pour qu'elle corresponde à son modèle interne. Il est moins adapté socialement, plus indépendant et centré sur lui-même. Bien souvent, il « présente des troubles du comportement, de l'apprentissage, de la personnalité, une hyper-sensibilité qui sont essentiellement liés à un manque de contrôle de son attention et de son impulsivité. »

⁴¹ AUCLAIR, P. *op. cit.*

À l'inverse, le Laminaire utilise plus l'hémisphère droit « qui contrôle les capacités visuo-spatiales et permet une analyse objective. » Il examine les informations objectivement en s'adaptant aux contraintes de son environnement. « Plus cartésien, il est moins centré sur l'émotion et moins à l'écoute de lui-même. » Il est plus enclin à être présent pour son entourage et empathique. Le cortex qui régit la motivation est moins important ; cela signifie que le Laminaire doit être sollicité par son environnement ou son entourage pour être motivé. Il est aussi sujet au burn-out, à l'hypocondrie, la somatisation et aux addictions (alcool, drogue) « pour suppléer le manque de sensations émotionnelles. »

L'objectif de cette recherche était de mieux comprendre le fonctionnement cérébral des enfants à haut potentiel et ses caractéristiques neuronales spécifiques. Pour la première fois, des divergences dans le fonctionnement du cerveau des enfants à haut potentiel sont prouvées, la spécificité du cerveau de l'enfant à haut potentiel (avec des différences structurelles et fonctionnelles entre Complexes et Laminaires) est apportée. De plus, les observations cliniques antérieures sont validées scientifiquement étant donné qu'elles coïncident bel et bien avec une réalité neuroscientifique.



Dominique Sappey-Marinier et Fanny Nusbaum confirment le raisonnement particulier des personnes à haut potentiel.

3.7. Haut potentiel intellectuel ou émotionnel

Au cours d'un de nos entretiens, la neuropsychologue Eloïse Delvaux a mis en évidence la distinction émise par la *Fédération Wallonie-Bruxelles* entre le haut potentiel intellectuel (HPI) et le haut potentiel émotionnel (HPE), le HPI étant le seul pris en compte dans la proposition d'aménagements raisonnables de la FW-B. Cette distinction me surprend, particulièrement au vu des résultats obtenus lors de l'étude du CERMEP.

Luc Martrenchar, psychologue clinicien spécialisé dans la détection et l'accompagnement des personnes à haut potentiel, a établi 25 similitudes et différences entre le HPI et le HPE⁴² (voir ANNEXE : VI. Haut potentiel intellectuel et émotionnel).

Pour lui, le HPI concerne les compétences cognitives : capacités de raisonnement logique, aptitudes mathématiques, aptitude à traiter des tâches rapidement, aptitudes visuo-spatiales, mémoire à court terme...

Le HPE se révèle, quant à lui, dans les compétences émotionnelles : capacité à percevoir les émotions chez soi et autrui, capacité à utiliser ces informations pour raisonner, comprendre des situations de façon intuitive...

Toutefois, bien que promue par la FW-B, cette distinction me surprend. Mes lectures et rencontres me conduisent à me représenter le haut potentiel comme un ensemble de caractéristiques. Le fonctionnement émotionnel ne doit pas être négligé pour établir et comprendre le profil d'un HP, et inversement.

Étonnée par cette différenciation, je me suis entretenue avec Valérie Dereppe. La directrice d'*AvanceToi* soutient que cette distinction n'a pas lieu d'être. Comme le rappelle son ASBL, le QI « n'est pas une référence suffisante pour classer un individu dans une catégorie s'il n'est pas accompagné d'un bilan psychologique complet effectué par un professionnel compétent. »⁴³

Par ailleurs, l'étude scientifique réalisée par le CERMEP⁴⁴ révèle un fonctionnement neuronal typique propre aux HP et démontre que la majorité serait hypersensible. Les croyances populaires associent l'hypersensibilité au haut potentiel. Or, 20% des individus seraient hypersensibles selon Elaine Aron, psychologue et chercheuse en psychologie, reconnue comme l'une des spécialistes de l'hypersensibilité, tandis que 2% de la population serait HP.

⁴² MARTRENCHAR, L. *Etes-vous HPI ou HPE*. 2020. <https://www.bilan-psychologique.com/hpe.html>. Consulté le 8 septembre 2020.

⁴³ AVANCETOI, *Lexique*. s.d. <http://www.avancetoi.be/bon-a-savoir/lexique>. Consulté le 20 octobre 2020.

⁴⁴ Voir point 3.6.2. Scientifiquement (CHAPITRE 1).

Par conséquent, il apparaît incorrect de scinder le haut potentiel en ne prenant en compte que le haut potentiel intellectuel dans le cadre scolaire. On ne peut raisonnablement pas nier les particularités émotionnelles d'un apprenant si l'on veut lui apporter les aménagements raisonnables qu'il est en droit de réclamer.

3.8. Implications

Au-delà de la distinction entre HPI et HPE, découvrir son haut potentiel peut ne rien changer au mode de vie d'une personne. Pour d'autres, c'est une délivrance qui peut les aider à mieux se comprendre. Tout dépend de la raison pour laquelle ces tests ont été effectués.

Pour un adolescent ou un adulte particulièrement, cette révélation implique de se remettre en question. Accepter de ne pas avoir le même fonctionnement que tout le monde n'est pas aisé. De même, se savoir différent et ne pas parvenir à gérer cette différence peut devenir déstabilisant.

Il leur est conseillé de rencontrer des personnes spécialisées pour apprendre à gérer les problématiques majoritaires comme l'hypersensibilité. Si celle-ci semble anodine, certains HP ne réussissent pas à gérer leurs émotions au quotidien. Savoir qu'il y a des méthodes prévues pour la surmonter peut les aider.

Pour que cette découverte ait du sens, l'idéal est de se rendre dans un centre spécialisé pour apprendre à gérer ses émotions ou retrouver la confiance en soi. Néanmoins, les HP doivent parfois se rendre toutes les semaines dans ces centres pour que la prise en charge soit efficace, ce qui peut devenir énergivore et chronophage.

3.8.1. Difficultés rencontrées par les parents

La découverte du haut potentiel d'un enfant est également un bouleversement au quotidien pour les parents. D'après Tessa Kieboom⁴⁵, on pourrait affirmer que les HP vivent une adolescence (intellectuelle) précoce. Ils ont l'apparence d'enfants, mais ont des réflexions d'adultes. Ils sont plus autonomes que d'autres enfants de leur âge. Comme des adolescents, ils exigent des explications et tentent de négocier. Ils veulent agir et décider seuls. Pour passer outre, les parents doivent se mettre d'accord sur les règles négociables et en faire part à leur enfant avant qu'il prenne des décisions lui-même.

Pour les HP, les règles restent très importantes. Les changements les perturbent et peuvent provoquer des crises chez certains d'entre eux. Par contre, si une exception est accordée, ils essaieront d'en tirer profit par la suite. Si un enfant peut aller se coucher plus tard une fois, il essaiera de réitérer l'expérience tous les soirs en s'inventant des excuses (un petit creux, la soif, du bruit...). Ce cas de figure peut être évité si, dès le départ, les parents préviennent leur enfant qu'il ira exceptionnellement dormir plus tard ce soir-là.

Jeanne Siaud-Facchin⁴⁶ ajoute qu'un HP ne sait pas rester en place sans bouger, ce qui peut agacer. De fait, quoi de plus déstabilisant pour les parents qu'un enfant qui étudie en regardant la télévision, tout en écoutant une conversation se déroulant dans une autre pièce ? Cette configuration l'aide pourtant, bien souvent, à pleinement se concentrer. En effet, son mode de pensée particulier permet à son attention de se porter automatiquement sur plusieurs canaux, plusieurs sujets, en même temps. Lorsqu'on l'oblige à rester calme et à se concentrer uniquement sur sa préoccupation première, en le coupant de ce qui n'est pas nécessaire (comme la musique ou la télévision), c'est toute son attention que l'on coupe. Il n'arrive alors plus à se concentrer correctement et commence à penser à d'autres sujets.

En outre, les HP ressentent une nécessité constante d'apprendre. Ils posent sans cesse des questions et se sentent frustrés lorsqu'ils n'obtiennent pas de réponses ou qu'elles ne leur

⁴⁵ KIEBOOM, T., *Accompagner l'enfant surdoué : HP et heureux*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur, 2018, pp. 154-164.

⁴⁶ SIAUD-FACCHIN, J. *L'Enfant surdoué. L'aider à grandir, l'aider à réussir*. Paris : Odile Jacob, 2012.

conviennent pas. Leur interlocuteur se doit d'y répondre ou du moins d'essayer. Les HP éprouvent une soif permanente de connaissance qui ne demande qu'à être assouvie. Ces demandes peuvent être épuisantes pour les parents. Cependant, s'ils gardent en tête que leur enfant ne cherche pas à les importuner mais bel et bien à apprendre, alors ce questionnement perpétuel peut devenir un jeu plaisant.

Statistiquement, une mère⁴⁷ se rend compte assez tôt des différences de son enfant, selon Tessa Kieboom. Elle se renseigne sur ses particularités et perçoit l'utilité d'un test de QI. Elle s'implique habituellement plus que le père dans la prise en charge de la découverte du haut potentiel de sa progéniture. Elle parvient également mieux à l'expliquer et à passer outre les remarques désobligeantes qu'elle peut recevoir.

De plus, elle arrive plus aisément que le père à gérer son enfant. Elle comprend mieux qu'il est nécessaire de lâcher prise et d'être moins stricte avec lui. Elle connaît ce dont il est capable et s'emporte moins facilement lorsqu'il répond de manière erronée à une question dont elle sait qu'il connaît la réponse. Elle comprend et accepte plus rapidement qu'il est vain d'essayer d'adopter la même éducation que pour un enfant "dans la norme". Grâce à cette attitude, sa relation avec sa progéniture devient généralement plus harmonieuse.

Pour la psychologue Séverine Aversa⁴⁸, la détection du haut potentiel de leur enfant par les mères et leur investissement plus important dans son accompagnement après la pose du diagnostic peut trouver sa raison dans la nature des tâches exercées par les hommes et les femmes.

« De manière culturelle, les mères s'occupent plus des enfants, que ce soit au niveau des devoirs, pour les préparer à aller à l'école, dans les relations avec les enseignants... », soutient-elle. « Par leur implication plus grande dès le départ, elles sont logiquement plus impliquées dans l'accompagnement après détection. »

⁴⁷ Témoignage d'une maman au point 2.1.1. Approche d'un élève dans l'enseignement primaire (CHAPITRE 1).

⁴⁸ Propos recueillis lors d'un entretien réalisé le 2 janvier 2021.

Les résultats de l'enquête *Étude des relations familiales et intergénérationnelles*, menée par l'Institut national d'études démographiques, confirment l'inégalité de l'implication parentale (voir graphique ci-dessous) et vérifient l'investissement supérieur des mères dans la réalisation des tâches quotidiennes⁴⁹. Les devoirs scolaires étant des tâches prises en charge exclusivement ou majoritairement par les mères dans plus de la moitié des familles sondées, on comprend qu'elles puissent percevoir avant les pères les raisonnements et difficultés de leur enfant. Moins impliqués dans l'accompagnement des devoirs, les hommes sont rarement en première ligne lors de la prise en charge des activités, mais s'impliquent davantage dans les activités ludiques, affectives et de sociabilité.

Participation des mères et des pères aux activités parentales

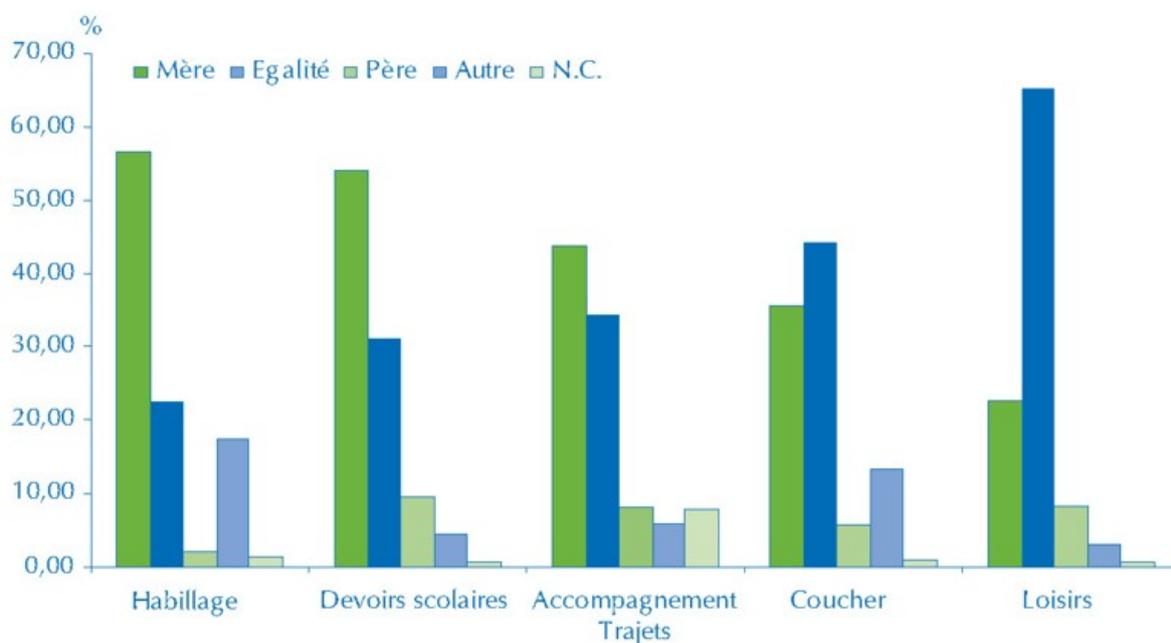


Figure 7 : ©INED-INSEE. 2005.

⁴⁹ BRUGEILLES, C.; SEBILLE, P. *La participation des pères aux soins et à l'éducation des enfants : L'influence des rapports sociaux de sexe entre les parents et entre les générations*. Revue des politiques sociales et familiales, Mars 2009, n°95 : Parentalité, pp. 20-21.

4. Aides proposées

Diagnostiquer le haut potentiel d'un enfant alors qu'il est très jeune lui apporte une meilleure prise en charge. Cependant, même une découverte plus tardive peut être correctement gérée. De nombreux ouvrages et sites internet⁵⁰ dédiés au haut potentiel peuvent aider les HP et leur entourage dans leur questionnement.

Afin de confirmer un soupçon de haut potentiel, un rendez-vous avec un psychologue ou un neuropsychologue est nécessaire pour réaliser un test de QI. Attention, le rapport seul d'un spécialiste ne suffit généralement pas pour que des aménagements scolaires soient mis en place. En effet, c'est le Centre Psycho-Médico-Social (centre PMS) qui coordonne ces demandes au sein de l'école pour les élèves à haut potentiel. Selon la psychologue Séverine Aversa, le PMS est un acteur central pour soutenir la scolarité des HP. « C'est à lui que les psychologues s'adressent pour communiquer le rapport du test de QI d'un élève et les aménagements qui lui seraient nécessaires. Le PMS se charge ensuite de transmettre toutes ces informations au corps professoral. Il joue un rôle de relais entre les enseignants, les élèves, les parents et les psychologues. »⁵¹

Il est essentiel d'offrir aux HP une explication claire et précise de leur mode de fonctionnement afin qu'ils comprennent pourquoi il leur arrive de déranger les autres dans certaines situations. Imposer des limites ne suffit pas. Parvenir à leur faire comprendre pourquoi elles existent et comment se comporter en société et à l'école est essentiel. Comme

⁵⁰ Dans le livret *Enseigner aux élèves à haut potentiel*, l'Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique liste une dizaine d'ouvrages et sites internet dédiés au haut potentiel. Parmi ceux-ci, citons :

- ADDA, A., *Le livre de l'enfant doué : le découvrir, le comprendre, l'accompagner sur la voie du plein épanouissement*. Paris : Solar, 1999.
- KIEBOOM, T. *Accompagner l'enfant surdoué*. De Boeck, 2011.
- MILLETRE, B. *Le petit guide des parents qui trouvent (à juste titre) que leur enfant est doué*. Payot, 2011.
- SIAUD-FACCHIN J. *L'enfant surdoué. L'aider à grandir, l'aider à réussir*. Paris : Odile Jacob, 2012.
- REVOL, O. ; POUILLIN, R ; PERRODIN, D. *100 idées pour accompagner les enfants à Haut Potentiel*. Paris : Tom Pousse, Avril 2015.
- www.anpeip.org
- www.ufapec.be
- www.les-tribulations-dun-petit-zebre.com

⁵¹ Propos recueillis lors d'un entretien réalisé le 23 septembre 2020.

mentionné précédemment⁵², des centres spécialisés représentent souvent des aides précieuses dans la prise en charge du haut potentiel.

L'Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique précise qu'« une aide thérapeutique par un professionnel connaissant les particularités des profils HPI pourra également aider l'élève et ses parents à comprendre les spécificités de ce type de profil. »⁵³ Il ajoute que « si l'élève est suivi par un thérapeute ou par un neuropsychologue spécialisé dans le domaine du haut potentiel, il peut être riche pour l'enseignant de se mettre en contact avec ce spécialiste. Ce dernier pourra l'aider à mettre en place des aménagements en fonction des besoins spécifiques de l'élève en question. Il pourra l'aiguiller sur des défis à mettre en place au sein des apprentissages afin de préserver la motivation de l'élève, son désir d'apprendre... »

4.1. Deux centres liégeois

Un soutien psychologique peut, parfois, être nécessaire pour accompagner la découverte du haut potentiel.

4.1.1. Le Centre pour la Valorisation des Intelligences Multiples (CVIM)

Le *Centre pour la Valorisation des Intelligences Multiples (CVIM)* est un centre liégeois créé en Octobre 2013 qui accompagne les personnes dites à haut potentiel. Il a pour objectif de valoriser les intelligences des HP. Enfants, adolescents, adultes et leur famille peuvent s'y rendre. Il est possible d'y passer un bilan comprenant des tests qualitatifs et quantitatifs pour détecter un haut potentiel. Ce centre veut aider les HP à s'épanouir en utilisant toutes leurs capacités. Pour cela, un suivi avec des psychologues peut y être organisé et des ateliers individuels ou collectifs y sont proposés.

⁵² Voir point 3.8. Implications (CHAPITRE 1).

⁵³ ADMINISTRATION GENERALE DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE. *Enseigner aux élèves à haut potentiel*. Bruxelles : Fédération Wallonie-Bruxelles, Ressource créée en 2013 et mise à jour en 2019, p.11.

Afin de diriger les HP vers les spécialistes adéquats, trois tests sont effectués : l'évaluation des intelligences multiples d'Howard Gardner, l'analyse des besoins de Pourtois et la grille d'identification de Terrassier.

Les résultats obtenus permettent de rediriger les HP vers des spécialistes, d'organiser des rendez-vous avec des psychologues pour apprendre à gérer ses émotions, de mettre en place des ateliers comme des ateliers de langue...

En se basant sur les recherches du psychologue Howard Gardner, le CVIM a défini neuf Intelligences :

L'**Intelligence existentielle** met en évidence les questionnements liés à l'existence, les événements de la vie, l'origine et le sens des choses, les valeurs éthiques, la justice...

L'**Intelligence interpersonnelle** correspond à la capacité d'interaction, de compréhension des émotions, goût pour résoudre les conflits et pour communiquer.

L'**Intelligence intrapersonnelle** est l'aptitude à identifier et appréhender ses émotions, ses sentiments, ses comportements. C'est la faculté de s'analyser, de prendre conscience de ses capacités (forces et limites), de ses motivations et de ses objectifs.

L'**Intelligence kinesthésique** comprend la dextérité dans le mouvement, l'habileté du corps et la capacité de l'utiliser pour comprendre le monde qui nous entoure et exprimer nos émotions. C'est l'aptitude à réaliser des activités créatrices tout en développant des mouvements corporels.

Le saviez-vous ?

Selon Howard Gardner, chacun d'entre nous serait doté de huit intelligences, plus ou moins développées selon notre parcours.

Adapter l'enseignement à ces intelligences permet aux élèves d'apprendre de la manière qui leur convient le mieux.



L'**Intelligence logico-mathématique** est la capacité d'analyser, de raisonner avec des chiffres, d'abstraction et de pensée logique-abstraite.

L'**Intelligence musico-rythmique** s'exprime dans la précocité et l'intérêt confirmé pour le chant, la musique, la composition. Elle allie les compétences intellectuelles, psychomotrices, mnésiques* d'une part et sensibilité, intuition, émotion et créativité d'autre part.

L'**Intelligence naturaliste** est l'aptitude à se mettre en lien avec l'environnement. Elle valorise la capacité à reconnaître, organiser et classer les éléments naturels. Cette intelligence ouvre au questionnement sur l'origine et l'avenir de l'univers.

L'**Intelligence verbo-linguistique** se perçoit dans l'aptitude à manipuler le langage pour comprendre et exprimer des idées complexes. Habilité à utiliser efficacement les mots, tant oralement que par écrit. Elle permet d'appréhender facilement la syntaxe, la phonétique et la sémantique.

Intelligence visuo-spatiale correspond à la capacité à percevoir et à se construire une représentation mentale de l'espace. Elle permet de visualiser les images, les formes, les couleurs. C'est aussi l'habileté à concevoir et organiser l'espace en 3D.

Les HP ont conscience que le QI n'est pas le seul indicateur de leur particularité. Elève à haut potentiel en 3^e secondaire, Isée Piazza estime, par exemple, que ses intelligences multiples sont très développées, hormis la logico-mathématique. Par contre, la verbo-linguistique et la naturaliste se manifestent intensément⁵⁴.

⁵⁴ Propos recueillis lors d'un entretien réalisé le 16 octobre 2020.



Je pense ne jamais avoir eu un langage enfantin. C'est probablement parce que je lis beaucoup, j'adore la littérature ! Grâce à cette passion, j'ai un langage plutôt fourni et emploie un vocabulaire différent des adolescents de mon âge. En plus, j'adore communiquer. Je m'exprime facilement à l'oral, parviens à bien construire mes idées, sais toujours où je veux en venir quand je parle...

Hormis cela, j'ai le sentiment d'être née dans une manifestation. Je participe à des manifestations avec mes parents et mes grands-parents depuis que je suis toute petite comme les manifestations contre le centre fermé de Vottem, les marches pour le climat, la cyclo-parade, les manifestations en lien avec le féminisme...

Les marches pour le climat sont particulièrement importantes pour moi. Je fais attention à la qualité de ce que je mange, demande à mes parents d'acheter des aliments bio, en vrac, locaux et des vêtements en seconde main. Je ne pourrais pas donner naissance à un enfant sur une terre qui ressemble à une poubelle !



4.1.2. L'ASBL AvanceToi

Pour l'association liégeoise *AvanceToi*, les résultats du test de QI ont un peu moins d'importance que le comportement en lui-même. Si l'attitude générale de l'enfant remplit plusieurs critères rentrant dans les caractéristiques du HP, alors il sera tout de même pris en charge.

Cette ASBL souhaite apporter une « aide professionnelle et appropriée, un conseil, une écoute, une information, un "diagnostic", un endroit où poser des questions et obtenir des réponses » sur le haut potentiel. Elle a été créée tant pour les personnes HP que pour leur famille ou encore des professionnels cherchant à les aider du mieux possible.

Des activités et des stages y sont organisés pour les HP (enfants, adolescents et adultes) afin qu'ils rencontrent d'autres personnes ayant un mode de fonctionnement similaire. De cette manière, ils peuvent plus facilement s'épanouir, avoir confiance en eux sans ressentir de sentiments d'incompréhension et de rejet.

Un centre pluridisciplinaire tenant compte des singularités de chacun y est mis en place pour accompagner les personnes détectées HP et éviter qu'elles restent en suspens après cette découverte.

CHAPITRE 2

LA SCOLARITÉ :

UNE PÉRIODE POTENTIELLEMENT COMPLIQUÉE

Depuis septembre 2018, la *Fédération Wallonie-Bruxelles*⁵⁵ prévoit des aménagements raisonnables pour les élèves à haut potentiel. Bien que ceux-ci doivent être mis en place s'ils sont réclamés par les parents ou les HP eux-mêmes, cette information ne semble que trop peu circuler. Au sein de ce second chapitre, j'ai questionné des élèves, parents et enseignants sur leur relation au haut potentiel.

Peu informée sur cette problématique, Maïté, professeure de néerlandais en secondaire, n'estime pas nécessaire d'adapter son enseignement au haut potentiel et propose une application ludique à ses élèves⁵⁶ :



Je n'ai jamais entendu parler du haut potentiel pendant mes études et n'ai suivi aucune formation sur le sujet depuis que j'ai commencé à enseigner... L'école dans laquelle je travaille n'instaure rien de concret pour le haut potentiel, mais les parents peuvent communiquer le dossier attestant de la particularité de leur enfant au PMS. Ensuite, à chaque professeur de mettre en place des aménagements ou non.

Personnellement, je ne change pas ma façon d'enseigner. Par contre, une collègue m'a conseillé d'utiliser l'application Quizlet pour aider les élèves à étudier leur vocabulaire grâce à des cartes en ligne. J'écris les termes en néerlandais d'un côté et leur traduction de l'autre. C'est plus ludique, plus visuel et cela apporte du challenge aux élèves.



⁵⁵ MINISTÈRE DE LA FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES. *Le haut potentiel intellectuel. Besoins spécifiques d'apprentissage. Aménagements raisonnables*. Bruxelles : Fédération Wallonie-Bruxelles, 2018.

⁵⁶ Propos recueillis lors d'un entretien réalisé le 18 septembre 2020.

1. Un comportement particulier

1.1. En théorie

Afin d'aider les parents et enseignants à détecter plus aisément le haut potentiel en milieu scolaire, la psychologue clinicienne et psychothérapeute Jeanne Siaud-Facchin a observé des comportements propres à ces élèves. Elle développe les enseignements que l'on peut en tirer (voir ANNEXE : VI. Haut potentiel intellectuel et émotionnel) dans son livre *L'Enfant surdoué. L'aider à grandir, l'aider à réussir*⁵⁷.

Elle soutient, par exemple, que des résultats irréguliers d'une année à l'autre dans une même matière révèlent que l'investissement scolaire de l'élève à haut potentiel dépend du rapport affectif et de l'estime qu'il porte à son enseignant. Etant donné qu'il a besoin de cadre et de confiance pour réussir, il teste les compétences de ses professeurs. De plus, il est en demande constante d'apprendre et mémorise avec une grande facilité ce qui l'intéresse. Elle ajoute que lorsqu'un HP sollicite constamment ses enseignants pour leur demander des justifications, c'est parce que des explications claires, précises et sensées lui sont nécessaires pour avancer. Sa participation active découle, quant à elle, de sa curiosité intellectuelle. S'il est parfois bavard, dissipé ou rêveur, c'est parce qu'il possède des mécanismes attentionnels spécifiques et qu'il doit effectuer plusieurs actions en même temps pour maintenir son attention.

Par ailleurs, son système de pensée intuitif explique pourquoi il éprouve des difficultés pour expliquer son raisonnement. Ses réponses sont parfois hors sujet, alors que ses connaissances semblent intégrées, à cause d'une mécompréhension des consignes due à sa pensée en arborescence (ou divergente). En d'autres termes, il parvient à trouver un grand nombre d'idées à partir d'un stimulus unique. Enfin, il peut être isolé dans la cour si les autres élèves perçoivent sa différence et le rejettent ou s'il ne parvient pas à trouver d'élèves qui ont un fonctionnement et des centres d'intérêt identiques aux siens.

⁵⁷ SIAUD-FACCHIN, J. *L'Enfant surdoué. L'aider à grandir, l'aider à réussir*, Paris : Odile Jacob, 2012, p. 122.

De son côté, le Ministère de la *Fédération Wallonie-Bruxelles* a établi une fiche-outil pour aider les enseignants à identifier les élèves à haut potentiel au sein de leur classe (voir ANNEXE : VIII. Identification du haut potentiel d'un élève). Il souligne, par exemple, que les HP ont une intelligence logico-mathématique et/ou verbale. En outre, ils ont besoin de manipuler pour se concentrer. Lorsqu'ils écrivent, ils privilégient le fond à la forme car leur graphomotricité* (mouvement pour écrire) est laborieuse. Enfin, ils n'ont pas complètement acquis les codes sociaux et peuvent, par conséquent, se montrer impolis, arrogants, excessivement francs ou à l'inverse être timides, en retrait...

1.2. En pratique

1.2.1. Observation d'un élève en milieu scolaire

Dans le but d'étendre mon panel d'intervenants, j'ai décidé de rencontrer des HP de tout âge et issus d'écoles différentes. Dans un premier temps, je me rendue à l'école Saint-Amand Saint-Pierre Fourier de Liège pour observer Romain (11 ans), un élève à haut potentiel.

Une journée dans la classe de Romain, un élève à haut potentiel

Élève à Saint-Amand Saint-Pierre Fourier (Liège) en 5^e année primaire, Romain ne rencontre pas de difficultés scolaires majeures. Son comportement, lui, dérange régulièrement ses camarades et enseignants.

Ce mardi matin de septembre, Romain est particulièrement motivé. Dès les premières minutes de cours, il montre son envie de participer en levant le doigt, se remuant sur sa chaise et exprimant les réponses à voix haute.

Bien que Pierre Renders, son instituteur, lui répète de lever la main pour répondre, Romain continue d'énoncer ses réponses à voix haute et rigole ouvertement de ses propres erreurs. Il regarde par la fenêtre, derrière lui, se tord sur lui-même, ne reste pas droit sur sa chaise, s'intéresse à ce qu'il se passe derrière lui...

Après la première heure de cours, Pierre demande à ses élèves d'installer une farde entre eux pour réaliser une interrogation. Romain est le dernier à s'exécuter. Pierre distribue les questionnaires et demande à ses élèves d'attendre que tout le monde ait reçu sa feuille pour la retourner. En attendant,



Romain est élève à l'école Saint-Amand Saint-Pierre Fourier de Liège.

Romain s'amuse à la déplacer d'un côté à l'autre de son banc.

À la lecture des questions, Romain s'agite. Les réponses semblent venir à lui comme des illuminations et il se met à pousser des petits cris. Alors que les autres élèves commencent à écrire, Romain regarde par la fenêtre, puis ses mains, s'intéresse à ce que fait son instituteur... Après cinq minutes, il se met à exécution et termine son contrôle en premier. Malgré les recommandations répétitives de son professeur, il ne relit pas ses réponses et pose sa tête sur sa feuille.

Une fois tous les questionnaires rendus, Pierre propose à ses élèves de corriger leur interrogation oralement. Romain lève la main pour répondre à toutes les questions, il assure être certain de ses réponses. Pourtant, son instituteur me confie qu'il a oublié de réaliser une étape par distraction et n'est pas parvenu à trouver la bonne réponse à une question.

Au fil de la correction, Romain rigole, écarquille les yeux et se tape la tête en entendant les erreurs de ses camarades. Il va même jusqu'à se lever de sa chaise et crier « non » à un élève

se trompant. Bien qu'il n'ait pas la parole, il prononce à voix haute la réponse de la dernière question, persuadé d'avoir encore raison. Contrairement à ce qu'il pense, sa réponse est erronée. En réalisant qu'il a commis une erreur, il lève les yeux au ciel et marmonne entre ses dents.

DEUX SEMAINES SANS PUNITION

L'heure de la récréation a sonné, mais Romain sait qu'il n'y aura pas droit. Le jour précédent, il a été puni pour avoir dessiné sur son banc et doit rester en classe. Dès qu'il voit les premiers élèves passer le pas de la porte, il se jette par terre sur les genoux pour montrer son mécontentement. Il se relève, donne un coup de pied dans une chaise puis dans le tibia d'un de ses camarades. Son professeur le recadre et lui tend trois pages d'un texte qu'il lui demande de recopier. Romain écarquille les yeux et crie « Tout ça ! Je vais crever ! ». Il le regarde et se vante d'être parvenu à tenir deux semaines d'affilées sans avoir été puni, un exploit selon son enseignant.

Après avoir tenté d'esquiver sa punition en interrogeant Pierre sur sa présence, il commence à rédiger en soufflant. Rapidement, il remarque qu'un autre élève puni fait tenir ses feuilles en équilibre. Romain décide d'imiter cette méthode qu'il juge plus originale. La sonnerie retentit pour annoncer la reprise des cours, mais Romain est loin d'avoir achevé sa punition. Son professeur le prévient qu'il devra la terminer le lendemain.

« *C'est ce que j'avais dit !* »

Une fois les élèves rentrés en classe, Pierre poursuit sa leçon en demandant à ses élèves s'ils savent quand s'est déroulée la première

guerre mondiale. « 45-45 », répond Romain, assuré. Pierre lui annonce qu'il se trompe, ce qui rend l'élève perplexe. « 14-18 », réplique une de ses camarades. « C'est ce que j'avais dit ! », se défend Romain, bien que toute la classe ait entendu son erreur. Son voisin le lui fait remarquer, il lui lance un regard noir.

La leçon se poursuit et Romain ne tient pas en place. Il fait du bruit en tapant le sol avec ses pieds, se balance sur sa chaise, joue avec sa gomme, se coupe les ongles avec ses ciseaux... Il ne semble pas prêter attention au cours mais souffle fort et lève les yeux au ciel quand un élève commet une erreur. Inspiré par une question, il se lève et s'agite pour donner la bonne réponse, remuant le doigt pour imiter certains de ses condisciples.

Avant de terminer le cours, Pierre demande à ses élèves de réaliser un dernier exercice. « Je n'aime pas les exercices », souffle Romain. En écoutant les consignes, il dit « Oh facile ! » et s'exécute en parlant à voix basse. Il termine son travail en premier et court jusqu'au bureau de son instituteur pour lui donner son cahier. Pendant que Pierre corrige, il se vante auprès de moi de s'être avancé pour toute la semaine et tient à me montrer sa progression pour prouver ses dires. Il me confie ensuite ne pas encore avoir réalisé ses devoirs et étudié sa leçon pour la fin de la semaine.

DES CONSIGNES NON RESPECTÉES

Après le temps de midi, les élèves se rendent en gymnastique. Romain a oublié son sac avec sa tenue, un oubli apparemment récurrent selon son professeur d'éducation physique. Dès les premières minutes de jeu, Romain ne respecte pas les consignes de la balle au prisonnier. Il ne cesse de lancer le ballon sur ses camarades avec ses poings alors que son professeur lui répète d'utiliser ses mains. Une fois éliminé, il tente de tricher. À plusieurs

reprises, il se lève du banc sur lequel il doit attendre la fin du jeu et se déplace sur le terrain pour renvoyer la balle à ses condisciples.

La seconde activité du cours consiste en une course relais. Alors que son professeur forme les groupes, Romain vérifie l'équilibre en comptant les élèves de chaque file. Un de ses camarades se plaint de lui en assurant qu'il « fait l'imbécile en imitant un chien ». Face à cette remarque, Romain montre son mécontentement en répondant "wo wo wo".

Une fois la course débutée, Romain ne respecte à nouveau pas les règles en ne se positionnant jamais à la bonne place dans la file. Un de ses camarades remarque qu'il a commis une faute. Romain lui rétorque « C'est toi la faute ». Quelques minutes plus tard, il crie sur les élèves ne respectant pas les consignes...

Le jeu se poursuit et Romain ne tient plus en place. Il bouge ses mains dans tous les sens, émet des bruits parasites avec sa bouche, tire sur le t-shirt d'un de ses condisciples pour le dépasser... Les élèves se plaignent de lui et disent qu'il « fait son malin ». Il leur répond « Chut ! ». Il s'énerve fort quand il perd une course, se vante en dansant et chantant lorsqu'il gagne. Lors de la remise des résultats, il se jette par terre en apprenant que son équipe a perdu. Avant de quitter la salle, il provoque une dernière dispute en ramassant le matériel à la place de l'élève désigné pour effectuer cette tâche.

Après deux heures de gymnastique, les élèves rentrent en classe. Romain lève le bras en secouant très fort la main pour répondre aux questions posées, se balance sur sa chaise et joue avec sa gomme. Une fois qu'il a fini de recopier la théorie inscrite au tableau, il se couche sur son banc, se mêle de ce qu'il se

passé derrière lui, tente de faire tenir sa feuille en équilibre sur son banc et finit par écrire sa punition pendant que son enseignant poursuit son cours, assurant avoir déjà compris la leçon... •

FIONA SORCE

2. Une compréhension spécifique

Le but de ce travail n'est pas de faire l'apologie des enfants à haut potentiel, mais bien de mettre en lumière les aménagements scolaires pouvant les aider.

Pour certains élèves, le saut de classe semble inévitable, bien que les psychologues ne s'accordent pas sur sa nécessité. Eloïse Delvaux ne le recommande plus, tandis que Valérie Dereppe continue de le proposer. Particulièrement en avance dans ses apprentissages, Laura l'a effectué pour recevoir un enseignement adapté à ses capacités⁵⁸ :



Je suis en avance dans toutes les matières depuis ma première primaire. Je savais déjà lire et écrire quand les autres élèves découvraient à peine l'alphabet. Comme j'étais dans une classe de première-deuxième, mon institutrice me donnait de la matière de deuxième pour ne pas que je m'ennuie.

En deuxième, en plus de me donner des exercices supplémentaires ou plus compliqués à réaliser, elle me proposait d'aller dans la salle informatique quand j'étais plus rapide.

Au début de cette année, je terminais toujours mes exercices beaucoup plus vite que les autres élèves. Mon instituteur m'a proposé de me rendre un jour par semaine en quatrième primaire, puis deux jours. Maintenant, j'y suis tous les jours. Je ne m'ennuie plus du tout. Je suis contente d'apprendre de la nouvelle matière. Les cours ne sont pas trop compliqués, j'arrive à bien suivre.



⁵⁸ Propos recueillis lors d'un entretien réalisé le 7 novembre.

Néanmoins, on aurait tort d'affirmer que les HP ont des facilités dans tous les domaines ou qu'ils sont nécessairement plus doués que les autres élèves à l'école. Ils peuvent, par exemple, avoir des facilités en musique, en dessin ou en sport, et non pas dans les matières scolaires de base comme le français ou les mathématiques⁵⁹. Noa Gonda, 11 ans, est admiré pour ses compétences sportives par ses camarades⁶⁰ :



J'adore le sport, je suis très doué en basket. J'ai eu envie d'y jouer en regardant des matchs à la télévision, je voulais devenir comme les stars. J'ai remarqué que j'étais fort à l'école, mes amis étaient impressionnés par mon niveau. Il y a deux ans, j'ai demandé à mes parents de m'inscrire dans le club de mon frère. Les joueurs de mon équipe sont plus âgés et plus expérimentés que moi, la plupart ont commencé à jouer il y a cinq ans, mais je reste plus fort et ai un meilleur niveau qu'eux. Je sais faire presque à la perfection beaucoup de mouvements qu'ils ne maîtrisent pas encore, comme dribler dans mon dos. Je regarde des vidéos sur YouTube et j'essaie de reproduire les mouvements chez moi. J'ai à peu près le même niveau que mon frère alors qu'il a 14 ans.



⁵⁹ SIAUD-FACCHIN, J. *op. cit.*

⁶⁰ Propos recueillis lors d'un entretien réalisé le 5 octobre 2020.

Par ailleurs, s'ils éprouvent des facilités à l'école, ils n'en seront pas forcément récompensés. En effet, bon nombre d'élèves ou de parents d'élèves risquent de les critiquer "à cause" de leurs capacités. Certains estimeront que, au vu de leur aisance dans certains domaines, ils doivent nécessairement exceller dans toutes les matières. En cas d'échec, ceux-ci pourraient intensifier leurs jugements, remettant en cause les aptitudes des HP. On comprend pourquoi, bien souvent, ces derniers préfèrent taire leur haut potentiel pour éviter toute critique.

En outre, étant donné leur raisonnement particulier, certains sont considérés comme des élèves compliqués : ils ne parviennent pas à étudier des leçons par cœur. Ne possédant pas de bonnes méthodes de travail, leurs résultats sont irréguliers et insatisfaisants... Pour les aider, la *Fédération Wallonie-Bruxelles*⁶¹ propose notamment d'attirer l'attention des élèves sur les points importants de la leçon, les inciter à reformuler leurs raisonnements, les aider à réfléchir aux étapes d'une tâche à réaliser ou encore à leur montrer comment se fixer des objectifs.

Comme le rappelle l'ASBL *AvanceToi*, les HP ont « un mode de pensée particulier, doublé d'un fonctionnement affectif très spécifique, qui rend parfois l'adaptation à l'environnement complexe [...]. Les enfants HP ont besoin de systèmes éducatifs adaptés qui les aideront à exploiter leur potentiel, mais surtout à s'épanouir et à être bien dans leur peau. »⁶²

Enfin, l'enseignement étant adapté à la majorité, il est basé sur un mode de pensée séquentiel⁶³. Cette méthode d'apprentissage ne fonctionne pas avec le système de pensée en arborescence⁶⁴ des HP. Toutefois, il leur est demandé de s'y conformer, ce qui pourrait expliquer pourquoi certains subissent un échec scolaire⁶⁵ malgré leurs potentialités.

⁶¹ MINISTERE DE LA FEDERATION WALLONIE-BRUXELLES. *Enseigner aux élèves avec troubles d'apprentissage*. Bruxelles : Fédération Wallonie-Bruxelles, 2013.

⁶² AVANCETOI. *Les enfants à haut potentiel*. s.d. <http://www.avancetoi.be/le-haut-potentiel/les-enfants>. Consulté le 2 novembre 2020.

⁶³ SIAUD-FACCHIN, J. *op. cit.*

⁶⁴ Voir point 3.6. Formes d'expression du haut potentiel (CHAPITRE 1).

⁶⁵ Voir point 4.1.1. Echec scolaire (CHAPITRE 1).

2.1.1. Approche d'un élève dans l'enseignement primaire

Mon voyage au cœur du haut potentiel m'a emmenée à rencontrer Noa Gonda et sa maman, Nadia. Pendant toute la petite enfance de Noa, Nadia n'a cessé de chercher à comprendre les difficultés de son fils, multipliant les consultations chez les psychologues, ergothérapeutes, et logopèdes. Son errance lui a finalement permis de diagnostiquer le haut potentiel de son enfant lors de son entrée en primaire.

À 11 ans, Noa a bien conscience des spécificités de son haut potentiel, mais aussi des avantages et inconvénients que son raisonnement particulier peut lui apporter.

À la recherche de challenges stimulants pour s'investir dans sa scolarité

Élève à haut potentiel en 6^e primaire à l'école communale de Lantin, Noa Gonda a besoin de trouver du sens dans ses apprentissages.

À tout juste 11 ans, Noa Gonda a bien conscience de ses facilités scolaires. « Je ne dois pas faire plein d'exercices pour comprendre, surtout en mathématiques », note-t-il. « Je retiens le cours très vite sans avoir besoin de beaucoup d'explications. »



Noa Gonda (11 ans) a conscience de ses facilités scolaires

Malgré ses capacités, Noa révèle ne jamais être satisfait de son travail. « Je sais que je ne fonctionne pas que les autres. Je ne comprends pas toujours bien les questions, dessine mal et n'ai pas une belle écriture. Je me force pour la soigner mais je sais d'avance que ce sera mal fait, c'est décevant. » Une réflexion qui ne surprend pas Nadia Mahy-Gonda, sa maman. « Les HP ont souvent une mauvaise écriture parce que les connexions dans leur cerveau vont plus vite que le mouvement de leur bras quand ils écrivent », explique-t-elle.

TROUVER DU SENS

Pour Nadia, parler d'enfant Einstein est très cliché. « Quand Noa est sollicité, challengé, les cours se passent très bien. Par contre, il bâcle son travail et ne s'implique pas lorsqu'il ne

trouve pas de sens à une matière, qu'il ne comprend pas la nécessité de l'étudier ou lorsque son potentiel n'est pas exploité. Quand il a déjà compris une matière, son attention se porte ailleurs, il est inattentif et fait le sot pour amuser la galerie. »

Bien que la relation entre Noa et sa maman soit harmonieuse, tous les deux reconnaissent ne pas avoir les mêmes exigences concernant leur environnement de travail. « Je ne sais pas

travailler dans le silence, j'ai besoin de bruit. J'adore la musique et écouter du rap américain quand je fais mes devoirs », détaille l'enfant. De son côté, Nadia assure être incapable de travailler dans les mêmes conditions. « En ce qui me concerne, un silence total est nécessaire pour que je parvienne à me concentrer. Quand Noa était plus jeune, j'essayais de lui transmettre ma méthode de travail, aujourd'hui j'ai compris que je ne devais pas la lui imposer. »

SIGNES AVANT-COUREURS

Professeure d'anglais en secondaire, Nadia se rappelle avoir remarqué que le comportement de son fils était différent des enfants de son âge dès son entrée en maternelle. « Noa a toujours adoré démonter des objets tels que des petites grues, télécommandes ou téléphones, pour en comprendre le fonctionnement », sourit la maman.



Noa (à gauche), Nadia et leur famille.

Elle met également en exergue ses grosses difficultés relationnelles à l'école. « Son sens de la justice est très développé. Il voulait, et

veut toujours, défendre la veuve et l'orphelin. Quand il se rend compte qu'un élève en embête un autre sur le temps de midi et que le surveillant ne le remarque pas, il le défend et n'hésite pas à se battre. »

Nadia se remémore des périodes plus douloureuses. « Noa a compris les choses de la vie quand il était tout petit. La mort l'angoissait tellement qu'il était régulièrement pris de terreurs nocturnes. Il avait des crises de larmes et de cris. Je lui chantais des comptines pour le calmer. Il était tellement anxieux qu'il a arrêté de s'alimenter pendant plusieurs jours, ce fut une vraie déchirure pour moi... » •

FIONA SORCE

« Nous avons été transbahutés »

Bien que les émotions décuplées de Noa aient toujours surpris sa maman, la détection de son haut potentiel a été un vrai parcours du combattant. « Nous avons rencontré des psychologues, ergothérapeutes, logopèdes... Bon nombre de spécialistes qui ne nous ont nullement fait avancer », énumère Nadia. « Nous avons beaucoup tâtonné avant d'être orientés. C'était un vrai labyrinthe. Nous avons perdu du temps à nous battre sans comprendre et à nous remettre en question... » Malgré ces difficultés, cette découverte a permis à la maman d'identifier plus aisément le haut potentiel de Louis, son fils aîné.

Nadia ne s'est pas sentie soutenue par l'ancienne école de son fils. « Quand le haut potentiel de Noa a été diagnostiqué, son institutrice nous a donné le numéro d'une logopède, en nous disant de ne pas nous tracasser, mais elle ne nous a pas guidés. Nous aurions aimé que des aménagements soient organisés au sein même de l'école, nous étions assez démunis. Certains parents ont la chance d'être directement bien orientés, nous nous avons été transbahutés. » Pour Nadia, un canevas expliquant les démarches à entreprendre aurait été utile.

Elle souligne aussi les coûts parfois élevés pour soutenir son fils. « Financièrement, c'est décourageant. Noa a des séances chez la neuropsychologue, la logopède et la psychologue. L'école se décharge totalement de cet aspect. Le haut potentiel n'est pas bien encadré contrairement à des troubles reconnus. » •

F.S.

3. Difficultés d'intégration

Beaucoup d'élèves HP se sentent en marge de leurs camarades. Ils ont l'impression de rester en dehors du groupe, comme s'ils assistaient au déroulement de leur vie sans vraiment en faire partie. Ils se sentent à la fois intégrés et de trop. Certains préfèrent s'isoler afin de ne pas ressentir ce mal-être, comme Léa, une jeune fille de 11 ans, renfermée sur elle-même que j'ai pu découvrir (voir point 4.2.1. Approche d'une enseignante). D'autres sont rejetés à cause de cette "différence", pouvant entraîner des phases de déprime.

Les HP peuvent rencontrer des problèmes d'intégration à cause de leur système de pensée en arborescence. Ils ont tendance à enchaîner les sujets de discussion au cours d'une même conversation. Une première idée leur fait penser à une seconde, puis à une troisième. Ils passent d'une à l'autre sans avoir clôturé la précédente, à laquelle ils finissent par revenir. Les HP ont conscience de la multitude de sujets évoqués depuis le début de la conversation, ce qui peut être perturbant pour leurs interlocuteurs et engendrer des mécompréhensions.

La directrice de l'ASBL AvanceToi, met en évidence certaines difficultés⁶⁶ :



Les HP ont tendance à aller plus facilement vers les nouveaux élèves et sont des facilitateurs d'intégration. Malheureusement, parfois ce comportement divergent engendre une sanction de la part de leur groupe qui les éjecte. Leurs comportements divergents vont parfois engendrer une problématique de harcèlement, d'ostracisme ou de mise à l'écart de la part de leurs condisciples. D'autres, ne trouvant pas leur place et ne parvenant pas à se situer dans leur groupe classe, vont s'isoler d'eux-mêmes. Enfin, certains vont rencontrer une problématique d'affirmation de soi. Pour s'intégrer malgré leurs différences, ils vont mettre en place, inconsciemment, un mécanisme d'hyper adaptation. Ils ne vont pas être eux-mêmes dans la relation avec l'autre. Certes, il n'est pas évident d'accepter d'avoir une identité différente et faire le deuil de la normalité. En se comportant de la sorte ils risquent de perdre leur identité.*



⁶⁶ Propos recueillis lors d'un entretien réalisé le 20 novembre 2020.

4. Difficultés scolaires

4.1. En théorie

Outre les difficultés d'intégration, le haut potentiel reste encore mal compris en milieu scolaire, voire méconnu. Si l'on en croit les stéréotypes véhiculés par la société, les HP devraient constamment obtenir des résultats exceptionnels au cours de leur scolarité au vu de leur QI supérieur à la moyenne. Toutefois, il est évident que le QI n'en est pas le seul révélateur.

Certes, nombre d'entre eux ont une excellente mémoire et parviennent sans difficulté à mémoriser ce qui les intéresse⁶⁷. Néanmoins, ils éprouvent davantage de difficultés pour retenir par cœur, en particulier ce qui leur semble dénué de sens. De plus, ils sont plus sujets au stress que les autres élèves. Ils réclament des explications approfondies et trouvent les répétitions inutiles. Ils n'apprécient pas travailler en groupe car ils trouvent injuste de partager une mauvaise note avec l'entièreté du groupe alors que c'est la majorité qui l'a emporté et non leur point de vue ou lorsqu'ils ont été les seuls à avoir travaillé. Ils sont extrêmement exigeants envers eux-mêmes. Ils apprécient les défis. Ils sont imaginatifs et créatifs, ils aiment apprendre. En cas d'échec, ils ont besoin d'un entourage qui soit présent pour eux et qui les aide à les remotiver et à reprendre confiance en eux. Ils se dévalorisent facilement et ont une faible estime d'eux-mêmes. C'est pourquoi, ils veulent de la reconnaissance, qu'on leur dise que l'on est fier d'eux, qu'on les félicite lorsqu'ils font des efforts.

Par ailleurs, comme l'explique l'ASBL *AvanceToi*⁶⁸, les difficultés scolaires que peuvent rencontrer certains élèves à haut potentiel ne sont pas nécessairement liées à des problématiques d'apprentissage. En effet, les facteurs externes impactant leur scolarité sont multiples : difficulté à gérer un changement (d'école, d'enseignant, de classe...), à trouver des amis, à se sentir bien au sein de la classe, ennui en classe, manque de concentration,

⁶⁷ ANPEIP. *Par définition*, s.d. <http://www.anpeip.org/qui-sont-eip/par-definition>. Consulté le 30 novembre 2019.

⁶⁸ AVANCETOI, *Difficultés scolaires chez l'enfant HP*. s.d. <http://www.avancetoi.be/enfants-hp-scolarite-et-bien-etre/les-difficultes-scolaires-chez-l-enfant-hp>. Consulté le 30 novembre 2019.

hyperactivité, non compréhension des consignes, stress... La neuropsychologue Eloïse Delvaux précise que la sphère émotionnelle ne doit pas être négligée. Des problématiques privées peuvent rendre certains HP incapables de poursuivre leur scolarité sereinement.

Rhétoricien, Florian réalise que l'échec qu'il a rencontré durant son parcours scolaire ne remet pas en cause ses aptitudes intellectuelles⁶⁹ :



J'ai toujours été considéré comme un très bon élève jusqu'à ma quatrième secondaire. Mes parents ont divorcé cette année-là. J'avais beau comprendre la matière, je ne parvenais pas à la restituer lors des interrogations et ai accumulé les échecs. Je pensais que j'étais devenu débile. J'avais l'impression de ne pas parler le même langage que mes professeurs. Je ne leur ai pas fait part de ma situation familiale, mais s'ils s'étaient donné la peine de discuter avec les enseignants qui m'avaient eu dans leur classe les années précédentes, ils auraient directement su que je n'avais pas rencontré de difficultés auparavant... Je n'ai pas su faire face à mes problèmes, ai raté mon année et changé d'école.

L'année suivante, j'ai compris que j'étais HP. Quand on a découvert que ma sœur avait un haut potentiel, j'ai commencé à lire des ouvrages sur le sujet et je me suis rendu compte que je me reconnaissais dans certains témoignages. Mes parents m'ont suggéré de passer les tests à mon tour et les résultats ont confirmé mes doutes. J'ai eu l'impression qu'un poids s'enlevait de mes épaules. Certains de mes ressentis, mon incapacité à structurer mes idées et mon sentiment d'être en décalage avec les autres élèves avaient enfin une explication. Je n'ai pas jugé nécessaire de parler de cette découverte à mes enseignants. Mes résultats avaient remonté et j'avais le sentiment que l'on ne me prendrait pas au sérieux...



⁶⁹ Propos recueillis lors d'un entretien réalisé le 23 septembre 2020.

4.1.1. Echech scolaire

Comme évoqué précédemment, l'enseignement reste adapté à la majorité des élèves, forcément basé sur un mode de pensée séquentiel, comme le développe la psychologue Béatrice Millêtre⁷⁰. Cette méthode d'apprentissage est en inadéquation avec le système de pensée en arborescence des HP. Or, il leur est demandé de s'y conformer. On peut facilement comprendre pourquoi certains subissent un échec scolaire malgré leurs potentialités.

Si en primaire les HP ne doivent pas nécessairement faire des efforts ou trouver une méthode de travail adaptée pour réussir, leurs problèmes scolaires s'intensifient, en général, durant leurs études secondaires. D'après la psychologue Jeanne Siaud-Facchin⁷¹, jusqu'à 50% des HP subiraient un échec scolaire entre 12 et 18 ans. Elle ajoute que l'échec scolaire chez les enfants HP concerne une fille pour quatre garçons et que 16% des HP connaîtraient l'échec scolaire. D'autres ouvrages affirment que 30% subiraient un échec scolaire.

Valérie Dereppe et Laurence Nicolai, respectivement directrices de l'ASBL *AvanceToi* et du CVIM, ne me confirment pas ces taux, particulièrement élevés. « Le Docteur en psychologie Jacques Grégoire, qui traduit les tests de QI américains, révèle que le taux d'échec des élèves à haut potentiel n'est pas plus élevé », souligne la seconde. « Il faut toutefois être attentif s'ils ont des troubles associés et accompagner le trouble dominant. »

Le psychologue Patrick Santilli⁷² a réalisé une étude sur des écoles primaires suisses et nuance ces chiffres. Selon son étude, 8% des enfants seraient confrontés à cet échec. Comparer ces chiffres à ceux annoncés est pertinent pour soulever un dysfonctionnement. Néanmoins, un taux de 8% reste important et légitimise la mise en place d'aménagements raisonnables.

⁷⁰ MILLETRE, B. *Petit guide à l'usage des parents qui trouvent (à juste titre) que leur enfant est doué*. Paris : Payot et Rivages, 2011, pp. 30-32.

⁷¹ SIAUD-FACCHIN, J. (2012). *L'Enfant surdoué. L'aider à grandir, l'aider à réussir*. Paris : Odile Jacob.

⁷² SANTILLI, P. *Étude intercantonale sur la satisfaction scolaire des élèves à haut potentiel intellectuel*. Lausanne : Université de Lausanne, 2017.

Non, tous les HP n'ont pas besoin d'un encadrement différent de celui proposé actuellement dans nos écoles. Les élèves HP dits "laminaires"⁷³ effectuent leur parcours scolaires sans entraves. Néanmoins, les parcours scolaires des HP dits "complexes" sont beaucoup plus laborieux. Une pédagogie et des systèmes éducatifs adaptés tenant compte de leur rythme d'apprentissage, de leur potentiel et de leurs difficultés sont nécessaires. Disposer d'un QI au-dessus de la moyenne ne signifie pas nécessairement être plus doué à l'école que les autres.

4.2. En pratique

4.2.1. Approche d'une enseignante

Comme nous avons pu le constater avec les témoignages de Romain et Laura, la scolarité des HP peut se dérouler sans encombre. D'autres, au contraire, réclament des aménagements spécifiques pour s'épanouir. À l'École libre de Préalles-Bas, Léa accumulait les échecs dans plusieurs matières jusqu'à ce que son haut potentiel soit décelé. Sous les conseils de la psychologue de l'enfant, son institutrice adapte ses cours à ses difficultés.

⁷³ MINISTÈRE DE LA FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES. *Le haut potentiel intellectuel. Besoins spécifiques d'apprentissage. Aménagements raisonnables*. Bruxelles : Fédération Wallonie-Bruxelles, 2018.

Un potentiel masqué par des difficultés scolaires

Institutrice de Léa depuis la 3^e primaire à l'École libre de Préalles-Bas, Caroline Mertens a rapidement constaté les difficultés d'apprentissage de son élève. C'est grâce à ses inquiétudes que Léa a pu être diagnostiquée HP.

Comment avez-vous découvert le haut potentiel de Léa ?

En 3^e primaire, Léa avait beaucoup de difficultés scolaires. Sa moyenne avoisinait les 30% à 40% dans plusieurs compétences...

Après en avoir discuté longuement avec sa maman, j'ai pris la décision de tout de même la laisser passer en 4^e. Je savais que je serais à nouveau son institutrice et que je pourrais continuer à la suivre en classe. J'espérais constater une amélioration de ses résultats scolaires. Malheureusement, dès le début de l'année, j'ai réalisé que ses difficultés étaient toujours bien présentes.

Au vu de ses résultats catastrophiques, je me suis sérieusement demandé si Léa n'avait pas un QI en dessous de la normale... J'ai proposé à sa maman de la faire tester et les résultats furent surprenants. Non seulement le QI de Léa était supérieur à la moyenne, mais en plus elle était HP !

Comment avez-vous réagi après avoir découvert le haut potentiel de Léa ?



Caroline Mertens a été l'institutrice de Léa, une élève HP en 3^e et 4^e primaire

Ce fut un mélange de soulagement et d'interrogation. J'ai demandé à avoir rendez-vous avec la maman de Léa et sa psychologue. Je voulais savoir comment aider Léa à réussir sa scolarité. La psychologue m'a expliqué que Léa avait un raisonnement différent des élèves de sa classe.

Contrairement à eux, elle ne met en place aucun cheminement dans sa tête. Elle est capable de résoudre des calculs et des défis, sans

parvenir à expliquer comment ses réponses lui parviennent. Elle ne réalise aucun cheminement ni dessin, elle obtient juste la bonne réponse naturellement. La psychologue m'a aussi expliqué plusieurs méthodes à mettre en place en classe et pour l'interroger.

Suite à votre rencontre avec la psychologue de Léa, quelles méthodes avez-vous mises en place pour l'aider dans ses apprentissages ?

Je réalise pour elle des synthèses construites sous forme de tableau, d'arbre ou de grand schéma. Cela me prend environ quarante minutes par synthèse. C'est un procédé chronophage, mais je sais pertinemment qu'elle a besoin de ces visuels pour mémoriser ses cours. J'ai également créé de grandes étiquettes avec le nom de tout le matériel que mes élèves doivent reprendre dans leur mallette pour travailler chez eux.

Avant, Léa oubliait toujours ses affaires. Elle ne pensait pas à lire les devoirs à réaliser dans son journal de classe et ne remarquait qu'une fois rentrée chez elle qu'il lui manquait des cahiers pour travailler.

Maintenant, je demande à Léa de réaliser la mallette de la classe en venant coller au tableau les étiquettes correspondant au matériel nécessaire pour les devoirs. Elle regarde dans son journal les devoirs demandés et parvient à lister le matériel nécessaire. Je la force un peu à se concentrer et elle apprécie le fait de se sentir responsabilisée.

Vous mettez en place des méthodes pour interroger Léa. Pourriez-vous m'en citer des exemples ?

Même si je sais qu'elle connaît la réponse à une question posée, je ne l'envoie jamais au tableau et ne l'interroge pas en collectif. Avant de mettre en place ces astuces, elle perdait ses moyens et bégayait quand je l'interrogeais. Nous avons établi qu'elle devait lever le doigt d'elle-même quand elle souhaitait donner une réponse.

De plus, je m'installe à côté d'elle avant chaque feuille d'exercices. Elle ne comprend pas toujours les consignes écrites donc je prends le temps de passer en revue avec elle chaque question. Je lui demande de m'expliquer oralement ce qu'elle a compris des consignes et la corrige lorsque sa réponse est erronée.

Après cela seulement, elle se lance toute seule sur sa feuille. Elle commence à chaque fois à travailler dix minutes après les autres. Je ne l'oblige pas à réaliser tous les exercices étant donné que je sais que cela va lui prendre plus de

temps qu'aux autres élèves. Je sélectionne à l'avance les exercices essentiels qu'elle parviendra à réaliser. Cette méthode lui permet de terminer ses exercices en classe. Avant, il lui arrivait souvent de rentrer chez elle avec du retard à rattraper. Maintenant, c'est moins fréquent.

Grâce à toutes ces méthodes, elle est passée de 40 à 80-85 % de moyenne en français et en math en quatre mois. Ces astuces simples fonctionnent vraiment. Il faut les essayer pour le croire !

L'évaluez-vous de la même manière que les élèves de sa classe ou pratiquez-vous la différenciation ?

Comme pour les exercices, je m'assieds à côté d'elle avant chaque interrogation pour m'assurer qu'elle ait bien compris les consignes. En plus de cela, je n'évalue pas le « Savoir résoudre les problèmes » de la compétence « Savoir organiser ses données ».

Avant de savoir que Léa était HP, je lui mettais un point sur dix pour ne pas l'accabler d'un zéro, même si elle ne parvenait pas à résoudre ses problèmes.

À présent, je réalise que malgré sa bonne volonté, elle reste incapable de résoudre les problèmes. Si je devais lui mettre des points, elle aurait systématiquement zéro vu qu'elle ne parvient pas à mettre en place des cheminements et à résoudre les problèmes. Ne pas évaluer cette compétence me semble plus juste et cohérent au vu de son profil. •

FIONA SORCE

4.2.1.1. Analyse réflexive : Caroline et Léa

Institutrice de Léa en 3^e primaire, Caroline a constaté les difficultés d'apprentissage de son élève au sein de ses cours. Dès l'année suivante, les inquiétudes de l'institutrice ont permis de diagnostiquer le haut potentiel de Léa.

Une fois celui-ci établi, et après avoir rencontré la psychologue de son élève, Caroline a accepté de mettre en place plusieurs méthodes pour aider Léa. Elle lui prépare notamment des interrogations adaptées à ses difficultés. Elle l'interroge uniquement quand elle est seule avec elle, et non à voix haute devant ses camarades. De même, elle ne lui impose plus de se rendre au tableau pour répondre aux questions. Grâce à ces astuces, les résultats scolaires de Léa ont été multipliés par deux.

Léa m'a confié qu'elle se pensait bête avant d'être diagnostiquée HP. Elle préférait ne pas répondre en classe par crainte que l'on se moque d'elle. Elle ne comprenait pas toujours bien les consignes et se protégeait en se refermant sur elle-même pour éviter d'être la risée de la classe. La bienveillance de Caroline lui permet à présent d'assurer sa compréhension, de valoriser son travail et d'avoir une meilleure estime d'elle-même.

« Vérifier la compréhension d'une consigne en demandant à un élève de la reformuler avec d'autres mots, de donner un exemple ne prend que quelques minutes et est vraiment important », maintient la neuropsychologue Séverine Aversa. « Il est nécessaire de décortiquer la consigne, de lui demander de rendre compte de ce qu'il comprend, de lui expliquer ce qu'il interprète mal afin qu'il en prenne conscience. Sans cela, il risque de réaliser un exercice en partant complètement sur autre chose alors qu'il pense l'effectuer correctement. Cela risque d'avoir des conséquences plus tard. Ses efforts auront été vains, ce qui risque d'engendrer une perte de confiance en lui. »

Afin de pleinement me rendre compte de l'efficacité des méthodes mises en place par Caroline au sein de sa classe, j'ai réalisé un tableau comparatif⁷⁴ illustrant l'évolution de Léa depuis la détection de son haut potentiel.

Avant la découverte du haut potentiel de Léa	Après la découverte du haut potentiel de Léa
En échec scolaire depuis la 3 ^e année primaire.	Entre 80% et 85 % en français et en mathématiques.
En échec scolaire dans toutes les matières.	Résultats supérieurs dans toutes les matières.
<p>Blocages fréquents lors de la résolution d'exercices en classe sans assistance de son professeur.</p> <p>⇒ Travail conséquent à terminer à la maison.</p>	<p>Meilleurs résultats grâce à l'assistance de Caroline lors de la résolution d'exercices en classe.</p> <p>⇒ Augmentation de sa confiance en elle.</p> <p>⇒ Ose poser des questions.</p> <p>⇒ Plus rapide.</p> <p>⇒ Moins de travail à terminer à la maison.</p>
<p>Pas de participation en classe.</p> <p>Bégayait lorsqu'elle était interrogée au tableau.</p>	<p>Participe plus souvent d'elle-même.</p> <p>Moins hésitante car interrogée depuis sa place.</p>
<p>Refus de faire ses devoirs à domicile avec sa maman.</p> <p>Accès de colère dus à des devoirs trop conséquents et dont la matière était restée incomprise.</p>	<p>Climat de travail plus serein.</p> <p>⇒ Sélection des points de matière essentiels.</p> <p>⇒ Adaptation des exercices à l'élève.</p>
<p>Mauvaise préparation de son cartable.</p> <p>⇒ Oubli de matériel à la maison.</p>	<p>Meilleure préparation.</p> <p>Mise en place de méthodes par Caroline.</p> <p>⇒ Plus d'oubli</p> <p>⇒ Réalise le cartable pour toute sa classe !</p> <p>⇒ Se sent responsabilisée.</p>

⁷⁴ Tableau détaillé au point IX. Évolution de Léa (ANNEXES).

Ce tableau permet de pleinement constater que des méthodes simples et efficaces ont permis à Léa de s'épanouir, récupérer l'estime d'elle-même et performer en classe. Certes, elle rencontre encore des difficultés, mais nous pouvons observer que, lorsque l'élève et l'enseignant acceptent de marcher ensemble main dans la main, des améliorations concrètes peuvent être engendrées.

« Si d'autres difficultés réapparaissent, ses parents pourraient envisager de se rendre chez un neuropsychologue afin de voir s'il n'y a pas d'autres troubles qui entravent son apprentissage comme un trouble DYS ou de l'attention », suggère Séverine Avena.

Cependant, mettre en place des aménagements conséquents pour un élève implique de passer quantités d'heures supplémentaires à adapter les leçons à son trouble d'apprentissage. Il est légitime de s'interroger sur le futur de la scolarité de Léa. En effet, il n'est pas certain qu'elle croisera à nouveau sur sa route des professeurs aussi cléments et investis que Caroline. Les résultats de Léa risqueraient à nouveau de chuter si elle ne parvient pas à se prendre en main seule, sans l'aide de son professeur. En secondaire et en supérieur, Léa se retrouvera face à de multiples enseignants auxquels il sera nécessaire de présenter ses difficultés d'apprentissage. Tous n'auront peut-être pas l'envie, le temps ou l'énergie d'adapter leurs cours pour elle, sans oublier qu'il est possible que d'autres élèves aient également des difficultés requérant des adaptations. Dans ces conditions, il n'est pas certain que Léa retrouvera un encadrement conforme à ses besoins.

Certains enseignants trouvent des astuces pour éviter que la mise en place d'aménagements leur soit énergivore. Plutôt que se focaliser sur un enfant, Marie, institutrice primaire dans la même école que Caroline, réfléchit à la façon d'enseigner la plus efficace pour sa classe. « Lorsque je réalise une adaptation de mise en page pour un élève, je le fais pour toute la classe », annonce-t-elle. « Pour certains élèves, le texte doit être écrit uniquement au recto d'une page, comporter des interlignes de 1,5, la police d'écriture en taille 12 et sans pattes, les éléments importants surlignés en couleurs... Ce sont des adaptations qui ne mangent pas de pain mais qui peuvent être utiles à tous. »

4.2.2. Parallèle entre les profils des élèves

Dès notre première rencontre, Pierre, l'enseignant de Romain, m'a annoncé que son élève était un « HP provocateur ». Devant ma surprise face à cette dénomination, il m'a expliqué que la *Fédération Wallonie-Bruxelles* avait établi des profils⁷⁵ pour discerner plus aisément les particularités des élèves HP. Après avoir rencontré Romain, j'ai pu observer que Pierre avait bien cerné son élève.

J'ai proposé à Caroline de se soumettre au même exercice. Après avoir consulté les six profils établis, il lui semblait évident que Léa était une « HP discrète ». Sur base de ces critères, nous avons ensuite comparé les profils de ces deux élèves (Voir ANNEXE : X. Parallèle entre les profils des élèves).

Nous constatons, par exemple, que Léa est très discrète et se replie sur elle-même. Elle essaie de se conformer à ce que l'on attend d'elle et ne remet jamais les règles en question. Romain, au contraire, ne semble pas se préoccuper des conventions, dérange les élèves de sa classe et questionne l'autorité constamment.

En outre, Léa n'a pas confiance en elle et n'a pas une bonne estime d'elle-même. Dès lors, elle prend très peu la parole, n'aime pas se mettre en avant ou montrer qu'elle a des connaissances. À l'inverse, Romain a conscience de ses capacités, prend la parole sans autorisation pour délivrer son point de vue et ne se prive pas pour faire remarquer aux autres leurs erreurs.

En examinant les profils de Léa et de Romain, nous observons que, bien que ces enfants soient tous les deux HP, ils sont sensiblement différents. Leurs profils étant pratiquement opposés, les ressemblances entre eux sont minimes, voire inexistantes. Rappelons que le haut potentiel est propre à chacun, les multiples caractéristiques qui y sont associées expliquent ces discordances. Dès lors, un même événement peut générer des réactions diamétralement opposées selon la sensibilité d'une personne.

⁷⁵ Voir point 3.4. Profils (CHAPITRE 1).

4.2.3. Approche d'un élève

Contrairement à Léa, François Hamza Benjida n'a rencontré aucune difficulté pendant sa scolarité primaire. Les cours lui paraissaient faciles et il ne ressentait pas l'utilité d'étudier pour réussir. Néanmoins, son cursus sans échec s'est entaché lors de ses études supérieures...

Une scolarité sans encombre, avant un électrochoc

Diagnostiqué HP à 12 ans, François Hamza Benjida (24 ans) a échoué à l'entièreté de ses examens au cours de sa première année universitaire. Un choc pour cet élève qui n'avait jamais rencontré de difficultés au cours de sa scolarité.

Comment avez-vous découvert votre haut potentiel ?

Quand j'avais 12 ans, ma maman m'a emmené chez une psychologue. Je ne savais pas quel était le but de la séance. Ce jour-là, j'ai été diagnostiqué haut potentiel. Par la suite, ma maman m'a avoué qu'elle soupçonnait que je sois HP. Elle en avait déjà entendu parler et, au vu de ma personnalité, elle voulait s'en assurer. J'étais assez turbulent à ce moment-là, je voulais toujours montrer à mes frères et sœurs que j'avais des connaissances intellectuelles et je réussissais ma scolarité sans effort. Elle avait peur que cela se retourne contre moi...

La découverte de votre haut potentiel a-t-elle eu une influence sur votre comportement ?

Quand on m'a appris que j'avais un Q.I. supérieur à la moyenne, j'ai éprouvé de la fierté. Avec le recul, je réalise que c'est juste une différence. J'ai vite compris que je ne devais pas l'ébruiter, que c'était mal perçu. J'avais l'impression que les autres élèves imaginaient une sorte de vanité, comme si je me croyais supérieur alors que ce n'était pas le cas. J'ai arrêté de montrer que je connaissais les



François Hamza Benjida a été diagnostiqué HP à 12 ans

réponses en classe pour ne pas qu'ils soient fâchés contre moi.

Qu'avez-vous mis en place avec votre maman en apprenant votre haut potentiel ?

La psychologue a expliqué à ma maman que, à cause de mes facilités, je ne trouvais pas l'école intéressante et que j'avais besoin d'être occupé pour ne pas m'ennuyer. Elle m'a inscrit à des activités extrascolaires pour compenser

cet ennui et me focaliser sur d'autres activités que l'école. En plus du taekwondo que je pratiquais déjà, j'ai commencé le solfège, le piano et le badminton. J'ai réussi mes secondaires sans me forcer. Je n'ai pas connu d'échec scolaire, par contre, ma moyenne n'a cessé de diminuer. Je suis passé de 18/20 à 14/20. Je travaillais juste ce qu'il fallait et réussissais sans difficulté. Mes enseignants n'étaient pas au courant de mon haut potentiel. J'avais de bons résultats alors personne ne s'attardait sur la chute de ma moyenne. S'ils avaient été mis au courant, peut-être m'auraient-ils poussé à faire mieux.

Comment s'est déroulée votre entrée dans les études supérieures ?

J'ai obtenu pile la moyenne lors de l'examen d'entrée d'ingénieur civil. En y repensant, cela aurait pu me mettre sur la voie... J'ai commencé l'université sans me faire de souci et ma première session a été une catastrophe. J'ai raté tous mes examens. Je comprenais la matière en

classe, je participais à tous les cours, mais ne réalisais pas d'exercices à domicile pour m'entraîner. Je n'avais pas mesuré à quel point la matière était conséquente et que ma mémoire me ferait défaut si je ne m'exerçais pas.

Lors de la session de juin, j'ai tenté de passer les examens du premier quadrimestre auxquels j'avais échoué, en même que ceux du second quadrimestre. Ce fut une erreur. Avec le recul, j'ai conscience que j'aurais dû me focaliser sur certains cours et étudier les autres lors de la seconde session. Je ne m'étais pas rendu compte que je m'y prenais mal et j'ai raté mon année. Ma maman, assez éclairée sur le haut potentiel, savait que cela se retournerait contre moi à un moment ou un autre vu que je n'avais jamais eu besoin de beaucoup travailler pour réussir. Il a fallu attendre l'université pour que cela me rattrape.

Après cet échec, avez-vous tenté de trouver des solutions pour y remédier ?

J'ai toujours été très solitaire et j'avais un peu honte d'avoir échoué. Je voulais réussir et rater seul, c'était de la fierté mal placée. Je suis resté recroquevillé sur moi-même, sans avoir été capable de demander de l'aide. J'ai raté ma première année universitaire parce que mes efforts étaient dérisoires par rapport à ce qui était demandé. J'ai recommencé ma première en travaillant davantage et cela a payé. En deuxième année, j'ai rencontré des problèmes familiaux et je ne suis pas parvenu à m'accrocher. J'ai appris mi-septembre que j'avais à nouveau échoué à mes examens. Étant donné que j'avais raté deux années en trois ans, je devais attendre trois ans avant de pouvoir recommencer mes études universitaires. Ce fut un énorme coup dur. Mes études me plaisaient vraiment, même si je n'avais pas assez travaillé pour réussir. Plutôt que d'attendre inutilement, je me suis inscrit en ingénieur industriel en haute école avec le projet d'y réaliser mon bachelier

pour ensuite réaliser une passerelle vers un master en ingénieur civil. Le temps d'effectuer toutes les procédures pour mon inscription, je n'ai pu débiter les cours qu'en novembre. J'avais 21 ans et j'avais le sentiment que le fossé était énorme avec les premières de 18 ans. J'avais du retard et je ne me sentais pas intégré. J'ai réussi les cours du premier quadrimestre, mais l'accumulation de mes problèmes familiaux, de mon potentiel que je ne parvenais pas à exploiter, de ma non intégration m'a fait sombrer dans la dépression. J'avais une vision très basse de moi, je me trouvais nul. Je suis allé voir un psy, j'étais trop mal que pour étudier. Je n'ai pratiquement pas été en cours au second quadrimestre, je ne me sentais pas capable de passer trois ans là-bas donc j'ai abandonné...

Comment êtes-vous parvenu à surmonter ce nouvel échec ?

Avec ma dépression, je ne me sentais plus capable de me concentrer sur des études, j'avais besoin de plus de concret. Je voulais changer d'air alors je me suis inscrit au Forem où on m'a proposé d'exercer un métier manuel. J'ai suivi une formation de six mois en menuiserie que j'ai beaucoup appréciée. Je vais d'ailleurs commencer à travailler dans l'entreprise dans laquelle j'ai effectué mon stage. Il n'est pas exclu qu'un jour je reprenne mes études d'ingénieur civil, mais je veux d'abord me sentir mieux. Je vais déjà travailler un an et voir si je me sens bien dans ce métier, en conservant cette envie de réussir mes études supérieures. Aujourd'hui, j'ai conscience de mes erreurs. Si je reprends mes études, je me donnerai à fond pour réussir, je réaliserai les exercices supplémentaires, travaillerai mes cours chaque semaine et n'hésiterai pas à demander de l'aide à mes amis ou à mes professeurs si j'ai des difficultés. •

FIONA SORCE

4.2.3.1. Analyse réflexive : François

J'ai pu compter sur le soutien de la neuropsychologue Séverine Avena pour tenter de comprendre le parcours de François Hamza Benjida. Ensemble, nous avons décomposé certains moments clés de sa scolarité.

En primaire particulièrement, François évitait de se faire remarquer en étant trop brillant. Pour se fondre dans la masse et consolider ses relations sociales, peut-être aplanissait-il inconsciemment son intelligence en visant la normalité. En utilisant un faux-self*, autrement dit en contrôlant sa personnalité pour s'adapter à son environnement, il cherchait à devenir conformiste, à adopter un comportement qui satisferait son entourage. S'il s'était mis à travailler à la mesure de ses aptitudes, il serait sorti de cette normalité et aurait été en décalage par rapport à ses condisciples.

La psychologue tient à me préciser que certains HP ne parviennent pas être performants en classe s'ils se concentrent sur leur intégration sociale. Ils dépensent beaucoup d'énergie au niveau relationnel pour s'adapter et s'intégrer dans leur groupe classe, sans pour autant être totalement épanouis s'ils sont dans l'hyper adaptation.

Comme beaucoup, François s'est mis à se reposer sur ses acquis en secondaire. Il a poursuivi son bonhomme de chemin sans adapter sa méthode de travail en fonction de ses cours. Bien que ses résultats se soient montrés irréguliers, il a largement pu se satisfaire de suivre les cours pour s'en sortir à l'école. Sa mémoire directe, à court terme, était sollicitée et était capable d'aller chercher le point de matière adéquat sans qu'il doive fournir des efforts supplémentaires.

Ses difficultés ont commencé à se marquer lors de son entrée à l'université. Sa mémoire n'a pas su comment traiter et assimiler la quantité importante d'informations qu'elle recevait, ce qui a entraîné son premier échec. Des interrogations régulières en classe, même formatives, auraient pu aider à François à exercer sa mémoire. Les informations auraient pu passer en mémoire à long terme à force d'être répétées et il aurait pu constater ses failles.

Par ailleurs, ses problèmes familiaux ne l'ont pas aidé à performer. Séverine Avena me révèle que la dépression a généralement un effet anesthésiant du potentiel. Le QI est relativement stable durant l'existence mais les capacités peuvent être diminuées dans le cas de la dépression. Il est probable que durant cette période ses aptitudes aient été plus proches de celles de la moyenne. De plus, il n'avait plus les capacités à réfléchir étant donné qu'il était affecté moralement.

Comme le confie la neuropsychologue Eloïse Delvaux, chez les HP, « la sphère émotionnelle a un impact sur la scolarité. Ils peuvent être extrêmement mal dans leur peau, comme tout jeune sauf que cela s'exprime plus intensément. Dans ce cas-là, les apprentissages ne suivent plus, leur mal-être prend le dessus, leur esprit est trop occupé par autre chose et ils ne sont plus disponibles pour étudier. Leur particularité n'est pas un cadeau du ciel. Ils se sentent incompris et en décalage sans saisir pourquoi. Il ne faut pas les prendre pour des surhumains mais entendre les différences et les difficultés que leur haut potentiel engendre. »

Avec le recul, la maturité et l'expérience de vie, François a aujourd'hui pris conscience de ses erreurs et se sent davantage enclin à reconnaître qu'il aurait besoin d'aide pour reprendre sa scolarité.

Toutefois, malgré sa bonne volonté, Séverine Avena émet quelques réserves sur l'implication du jeune homme. « Les HP savent souvent très bien ce qu'ils devraient faire pour accroître leurs résultats durant leur scolarité. Ce n'est pas parce qu'il dit qu'il étudiera qu'il le fera ou y parviendra. Étudier, cela s'apprend. Cela passe par du travail. Sans suivi professionnel, il risque de retomber dans ses mauvaises habitudes et ne pas parvenir à se prendre en main. Il n'est pas aisé de reprendre des cours après un arrêt de plusieurs années. Pour mettre toutes les chances de son côté, il pourrait augmenter son temps de travail quotidien, relire ses cours tous les jours, s'obliger à fournir des efforts pour les cours qui le mettent en difficulté... »

En découvrant le parcours de François, je ne peux m'empêcher de m'interroger sur l'utilité d'un dossier scolaire. Trop souvent un élève obtenant des résultats au-delà de la moyenne n'est pas considéré comme un enfant nécessitant un suivi scolaire. Or, des résultats dans la

moyenne ne sont pas forcément révélateurs du potentiel de l'élève. En effet, en s'intéressant aux résultats scolaires de François, en observant la dégradation de ses cotes, ses enseignants auraient peut-être pu s'apercevoir que ses résultats ne reflétaient ni ses capacités ni sa propre norme et anticiper ses futurs échecs. Un suivi scolaire attentif aurait pu l'aider à découvrir les raisons de cette chute progressive, lui offrir des aménagements révélant ses aptitudes et obtenir des résultats à la hauteur de son potentiel.

Le Pacte pour un Enseignement d'Excellence⁷⁶ projette d'offrir un soutien scolaire aux élèves, qu'ils aient des difficultés ou non. Si cette ambition se concrétise, des élèves aux parcours similaires à celui de François pourraient éviter un échec scolaire, à condition qu'ils soient prêts à s'investir dans leur scolarité.

5. Troubles multiples

5.1. En théorie

Comme nous l'avons étudié au point 3.5. Troubles associés (CHAPITRE 1), le haut potentiel peut, notamment, se combiner avec des troubles d'apprentissage DYS et de l'attention (TDA*). Il sera nécessaire d'agir sur les difficultés engendrées si l'élève en ressent le besoin.

5.2. En pratique

5.2.1. Approche d'une élève dans l'enseignement secondaire

Lorsqu'une double problématique est décelée chez un élève, le trouble prédominant est accompagné en priorité au cours de sa scolarité. Si le haut potentiel d'Isée est parvenu à compenser son Trouble du Déficit de l'Attention (TDA) lors de son apprentissage primaire, l'adolescente a dû trouver une astuce pour rester attentive lors des mises au travail individuel et interrogations.

⁷⁶ Voir CHAPITRE 3.

De la musique pour maintenir son attention

Élève considérée comme distraite durant sa scolarité, Isée Piazza combine en réalité un haut potentiel et un Trouble du Déficit de l'Attention.

Dès son entrée en primaire, les parents d'Isée Piazza (14 ans) soupçonnent son haut potentiel. « Plusieurs critères nous ont mis la puce à l'oreille », révèlent-ils. « Elle a appris à lire et à parler très vite. Elle avait un langage plus développé que celui des enfants de son âge... »

Un test de QI confirme le haut potentiel de l'enfant. Cette révélation ne la perturbe pas. Néanmoins, elle décide de ne pas l'évoquer auprès de son entourage. « Mes parents m'ont dit que certains élèves risquaient de se comporter différemment avec moi... », précise-t-elle.

« Je suis déconcentrée pendant les cours »

Si sa scolarité primaire se déroule sans encombre, sa professeure de français en 1^{ère} secondaire soupçonne un Trouble du Déficit de l'Attention (TDA). « Isée était très vite distraite en cours et éprouvait des difficultés pour rester concentrée durant les évaluations », se



Isée Piazza (14 ans)
est HP et a un TDA

remémore Samira Djelil, enseignante à l'athénée Léonie de Waha.

Une consultation chez une psychologue atteste le TDA d'Isée Piazza. « Mes professeurs me font souvent remarquer que je suis déconcentrée pendant les cours », confirme-t-elle. « Il arrive régulièrement qu'une thématique que nous abordons en classe me fasse penser à un autre élément sans lien direct avec le cours. »

RENDEZ-VOUS LOGOPÉDIQUES

Depuis un an, l'adolescente se rend chaque semaine chez une logopède pour remédier à ses difficultés. Elle y réalise des exercices de concentration, notamment.

Ensemble, elles ont constaté que la musique l'aidait à se concentrer. « Mes parents m'ont toujours permis de réaliser mes devoirs à domicile avec de la musique », soutient Isée Piazza. « Je me suis rendue compte qu'elle arrivait à me ramener à ce que j'étais en train d'exécuter et à être moins distraite. »

Néanmoins, toutes les musiques ne parviennent pas à maintenir son attention. « Les paroles ne doivent pas être en français, sinon j'ai envie de chanter et cela ne m'aide pas du tout à rester concentrée », sourit l'adolescente.

DES ÉVALUATIONS EN CHANSON

Afin qu'elle puisse être autorisée à porter un casque pour écouter de la musique provenant de son téléphone portable durant ses évaluations, la logopède d'Isée Piazza a rédigé une lettre qu'elle procure à ses enseignants pour expliquer ses besoins.

L'athénée Léonie de Waha prônant la confiance de ses élèves, la majorité de ses enseignants autorise à l'adolescente le port de

son casque. « La plupart ne sont vraiment pas dérangés et se montrent très compréhensifs, je fais avec quand certains refusent », souligne l'adolescente. « Bien sûr, si un jour ils voient que je regarde les réseaux sociaux, ils vont me demander de ranger mon téléphone, mais cela n'arrivera pas. » •

FIONA SORCE

5.2.2. Approche d'une élève dans l'enseignement supérieur

Diagnostiquée dyslexique en fin de deuxième primaire, Emilie Loroy a dû redoubler d'efforts pour compenser par elle-même ses difficultés d'apprentissage de lecture et d'écriture. À de nombreuses reprises au cours de sa scolarité, la jeune femme ne s'est pas sentie soutenue par ses enseignants.

La dyslexie incomprise par certains enseignants

Considérée comme une très bonne élève par ses enseignants, ces derniers ne remarquent pas les difficultés d'apprentissage de lecture et d'écriture d'Emilie Loroy (25 ans). Pourtant, elle est diagnostiquée dyslexique en fin de deuxième primaire. Après ses secondaires, Emilie apprend qu'elle est HP, un diagnostic pouvant expliquer la découverte tardive de sa dyslexie.



Emilie Loroy (25 ans), étudiante dyslexique et à haut potentiel

rouler une feuille de papier et de la mettre sur mon œil comme un télescope. Je l'ai roulée dans ma main droite et l'ai placée sur mon œil gauche, un geste qui serait apparemment typiquement lié à ma dyslexie.

Je remarque que, au quotidien, j'utilise ma main droite instinctivement pour écrire et mon œil gauche pour regarder dans un microscope, par exemple.

Comment s'est déroulée votre scolarité avant que l'on vous diagnostique dyslexique ?

On a découvert ma dyslexie en fin de deuxième primaire. Mes enseignants n'avaient jamais soupçonné le moindre trouble étant donné que j'avais toujours obtenu de très bons résultats. On apprenait à lire selon la méthode globale. Je ne comprenais pas cette méthode alors j'avais mis en place des stratégies d'évitement et apprenais par cœur les phrases des textes que nous devions lire. Ma maman observait de grandes différences d'apprentissage avec mon grand frère. Par contre, mon enseignante ne soupçonnait pas mes difficultés vu que j'avais 98% à mon bulletin. Elle a été très surprise d'apprendre par maman que je ne savais ni lire, ni écrire. En entendant cela, elle nous a conseillé de nous rendre chez une logopède. Lors de notre premier rendez-vous, elle m'a demandé de

Qu'avez-vous ressenti en apprenant votre dyslexie ?

J'étais soulagée et un peu perdue. On mettait enfin des mots sur des problèmes que j'évitais, mais j'avais compris que j'allais devoir bosser plus dur que les autres.

Dès que le problème a été détecté, il a rapidement été pris en charge et j'ai pu rattraper mon retard. J'ai changé d'école en troisième primaire, mon enseignante a directement été mise au courant de ma dyslexie et m'a énormément aidée. Je travaillais énormément à la maison tous les jours. Mon enseignante me donnait des exercices complémentaires de lecture et d'écriture à réaliser à l'étude avec elle après les cours. Apprendre la lecture a été un vrai soulagement dans ma scolarité. Je suis allée chez la logopède chaque mercredi après-midi et samedi matin jusqu'à la fin de ma sixième

primaire. Elle m'a aidée à évoluer sans que je m'en rende compte, notamment par la décomposition de syllabes et en m'expliquant les erreurs que je commettais dans mes travaux.

L'année suivante, mon enseignante de quatrième primaire, au courant de ma dyslexie, soulignait dans une autre couleur mes fautes directement liée à ma dyslexie. Il m'arrivait, et m'arrive encore, d'écrire les accents dans le mauvais sens. En plus de cela, je ne sais jamais où placer les « r » et les « t », particulièrement dans les mots courts comme « trop » que j'ai tendance à écrire « torp ». J'éprouve aussi des difficultés à distinguer les homonymes comme « différend » et « différent ». De plus, je suis incapable de deviner l'orthographe d'un mot que je n'ai jamais écrit. Je déteste particulièrement la phrase « ça s'écrit comme ça s'entend ».

J'ai l'impression que je fais moins de fautes avec les outils numériques. Je sais quand j'orthographe mal un mot donc je peux directement aller consulter son orthographe pour ne pas commettre d'erreur.

Avez-vous été confrontée à des enseignants ne souhaitant pas mettre en place des aménagements propres à votre dyslexie ?

Bien sûr ! Après avoir été bien aidée pendant deux ans par mes institutrices sensibilisées à la dyslexie, j'ai rencontré une enseignante ignorant ce trouble. Elle m'a demandé de lui prouver ma dyslexie. Ma logopède lui a écrit pour lui expliquer mes difficultés, mais elle n'en a pas tenu compte et a refusé de m'octroyer plus de temps pour réaliser mes interrogations. Jusque-là, mes parents avaient toujours été présents pour moi lorsque je devais préparer des dictées à domicile. En cinquième primaire, les dictées n'étaient plus

préparées. Mon institutrice s'amusait à afficher mes mauvais points. Une fois, elle a même calculé combien de points j'aurais eu si on comptabilisait les points négatifs. Elle a annoncé à toute la classe que j'aurais eu moins 50 sur 10. Cela me traumatise encore... J'avais la rage et je voulais me battre pour réussir ma scolarité. J'ai eu la chance d'avoir mes parents derrière moi pour me soutenir. Durant mes secondaires, j'informais uniquement mes professeurs de français de ma dyslexie et chaque année, je devais la prouver. Aucun d'entre eux ne m'a jamais dit que j'avais le droit à des aménagements particuliers ou ne m'a octroyé plus de temps pour réaliser mes interrogations.

Hormis en français, avez-vous rencontré des difficultés dans d'autres matières ?

L'apprentissage des langues est ma bête noire. Même si j'aime beaucoup les échanges oraux, cela se complique quand on me demande de réutiliser le même lexique à l'écrit, particulièrement quand la syntaxe ne correspond pas du tout à celle du français, comme en néerlandais. J'éprouvais également des problèmes de synchronisation en gymnastique et en natation.

Je n'ai pas rencontré beaucoup de difficultés en mathématiques. Comme j'ai dû beaucoup exercer ma mémoire, je parvenais facilement à retenir des formules. Je ne devais presque pas étudier, j'étais capable de me remémorer par la suite ce que j'avais entendu en classe. J'avais plus de difficultés à fournir un effort long qu'un effort court, j'étais plus vite épuisée quand je devais beaucoup écrire comme lors des examens.

Par contre, il m'arrive parfois d'inverser deux chiffres en notant par exemple « 34 » à la place de « 43 ». J'ai d'ailleurs éprouvé des

difficultés à ce niveau-là en néerlandais étant donné que les nombres se prononcent à l'envers. Pour « nonante-cinq » par exemple, on va prononcer « vijfennegentig » que l'on pourrait traduire par « cinq et nonante », un vrai casse-tête.

Quelle était votre relation à l'école ?

Je n'aimais pas trop l'école. J'ai dû faire énormément d'efforts pour arriver au même niveau que les autres élèves. Je ressentais un vrai sentiment d'injustice, particulièrement quand mes enseignants ne voulaient pas reconnaître mes difficultés. En quatrième secondaire, j'ai connu une baisse de motivation, j'en ai eu marre de devoir faire plus d'efforts que les autres. J'avais vécu la fin de mon suivi logopédique comme un soulagement. J'ai essayé de me contenter de

mes acquis, cela n'a pas suffi et j'ai raté mon année. Dès l'année suivante, j'ai recommencé à me battre et j'ai pu surmonter mes difficultés.

Avec le recul, quel regard portez-vous sur votre scolarité ?

Je m'en suis très bien sortie parce que j'ai été accompagnée par mes parents, pas par le corps enseignant. J'aurais aimé que mes enseignants mettent d'eux même des aménagements en place pour faciliter mes apprentissages. Il ne faut pas que les problèmes liés à des troubles comptent autant dans la scolarité. Si j'étais enseignante, je ne compterais pas les fautes dues à un trouble d'apprentissage comme la dyslexie. •

FIONA SORCE

5.2.2.1. Analyse réflexive : Emilie

Clôturons notre route au cœur des troubles multiples avec le parcours d'Emilie Loroy.

La jeune femme n'a découvert son haut potentiel qu'après sa scolarité. Considérée comme une très bonne élève par ses enseignants, ces derniers n'ont pas pu déceler ses troubles dyslexiques. Son haut potentiel lui permettait probablement de compenser sa dyslexie ce qui explique qu'elle n'ait été diagnostiquée qu'en fin de deuxième primaire. Elle parvenait jusque-là à contourner ses difficultés en empruntant une voie détournée qui lui correspondait.

En apprenant qu'Emilie ne savait ni lire ni écrire, son enseignante a conseillé à ses parents de rencontrer une logopède. Celle-ci a pu déceler sa dyslexie et non son haut potentiel. Si cette évaluation diagnostique peut surprendre, rappelons que le QI est évalué par des (neuro) psychologues et non des logopèdes. Par conséquent, ce rendez-vous n'aurait pas pu révéler son haut potentiel. Précisons tout de même que, à moins de réaliser un diagnostic global, une psychologue aurait pu aussi passer à côté du haut potentiel d'Emilie si elle s'était concentrée sur des examens pour déceler un trouble DYS. L'inverse est également vrai ; un haut potentiel peut être décelé sans révéler un trouble associé, notamment si les caractéristiques de celui-ci se confondent avec celles du haut potentiel. Seul un fragment du problème est alors détecté. Comme l'explique Laurence Nicolai, directrice du *Centre pour la Valorisation des Intelligences Multiples (CVIM)*, « il arrive que les troubles DYS associés soient découverts tardivement car les forces des élèves parviennent à compenser leurs difficultés. À l'inverse, les troubles DYS peuvent parfois masquer le haut potentiel ».

En outre, Emilie estime avoir été obligée de fournir plus d'efforts que ses camarades au quotidien à cause de sa dyslexie et ressent un sentiment d'injustice. « Il est possible qu'elle se soit d'elle-même mise en rivalité avec un idéal qu'elle imaginait et est parvenue à performer en se forçant à atteindre cet objectif », relève la neuropsychologue Séverine Aversa. Bien qu'il l'ait mise en difficulté par moment, son trouble d'apprentissage a poussé la jeune femme à solliciter sa mémoire pour réussir sa scolarité, l'a développée et l'a transformée en force sur le long terme.

Par ailleurs, il était régulièrement demandé à Emilie de prouver sa dyslexie. Une bataille qu'elle devait reprendre à zéro avec ses nouveaux enseignants. Certains de ses professeurs se montraient même récalcitrants à l'idée de mettre des aménagements en place.

Depuis 2013, la FW-B impose la mise en place d'aménagements raisonnables. Néanmoins, les entretiens m'ont permis d'apprendre que les écoles demandent, bien souvent, des preuves officielles pour les accorder. Des démarches longues pour les obtenir peuvent décourager les élèves et leurs parents. Par ailleurs, malgré ces documents, certains professeurs n'estiment pas nécessaire de mettre en place des aménagements s'ils ne perçoivent pas de différences au niveau des apprentissages. Certaines troubles engendrent pourtant des difficultés qu'il est impossible de sonder comme la fatigue induite par la dyspraxie* ou la mécompréhension des consignes liée à un trouble de l'audition central (TAC*).

Comme Emilie, certains élèves apprennent à gérer leur trouble seuls. C'est notamment le cas de Chloé, une élève de primaire qui a un TAC. Le bruit ambiant l'empêche de décoder les consignes communiquées oralement. Son enseignante est conscientisée à son trouble, elle connaît ses difficultés mais n'y pense tout simplement pas. À seulement six ans, l'enfant m'explique qu'elle a compris que son enseignante oubliait ses problèmes. Elle s'est prise en charge seule, en se déplaçant d'elle-même jusqu'au bureau de son institutrice pour lui demander de répéter les consignes. Cette élève a dû trouver ses propres systèmes pour surmonter ses difficultés, bien que ce ne soit pas son rôle.

Dans le livret *Enseigner aux élèves avec troubles d'apprentissage*, l'Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique propose des aménagements pour les HP. « La majorité des enseignants que je rencontre après avoir établi un diagnostic reconnaissent ne pas l'avoir lu. Pourtant, les pistes qui y sont proposées devraient être leur bible ! », insiste Séverine Avena. Ajoutons que, parmi les formations proposées aux enseignants, certaines sont centrées sur les troubles d'apprentissage. Toutefois, rappelons que les enseignants ont bien souvent le choix entre plusieurs thématiques et que le haut potentiel n'est pas systématiquement abordé.

En ayant été prise en charge, la dyslexie d'Emilie a pu être rééduquée et n'est plus incommode aujourd'hui. Il lui arrive encore de commettre l'une ou l'autre erreur orthographique. L'aide des outils numériques est devenue une vraie délivrance pour elle qui peut désormais s'assurer facilement de l'orthographe d'un mot lorsqu'elle ne la maîtrise pas.

6. Approche d'une neuropsychologue

Durant le premier trimestre de l'année 2020, j'ai moi-même eu l'occasion d'enseigner à un élève à haut potentiel au Collège Saint-Louis de Liège (voir point 3.2. Approche personnelle, CHAPITRE 3). Cette expérience m'a permis de pleinement constater les forces et faiblesses que des capacités intellectuelles pouvaient engendrer en milieu scolaire.

Bien que cet élève n'ait pas ressenti le besoin de solliciter des soutiens spécifiques, j'ai conscience que d'autres doivent être aidés durant leur scolarité pour réussir.

Sur ce point, le Ministère de la *Fédération Wallonie-Bruxelles* a établi une fiche-outil proposant des aménagements à mettre en place en classe pour les élèves à haut potentiel (Voir ANNEXE XI : Aménagements adaptés aux élèves HP). Il suggère, par exemple, d'établir un planning de travail personnalisé, d'expliquer les applications pratiques d'une matière, de formuler les consignes en évitant le double sens ou encore de veiller à ce que l'élève soit nourri intellectuellement.

Afin de confronter ces recommandations à une expérience de terrain, j'ai interviewé la neuropsychologue Eloïse Delvaux qui accompagne les HP en difficulté au sein de leur classe. J'ai pu découvrir d'autres formes d'enseignement et méthodes d'apprentissage à mettre en place pour prévenir l'éventuel décrochage scolaire d'un HP.

Des aménagements spécifiques pour soutenir la scolarité des élèves à haut potentiel

Neuropsychologue, Eloïse Delvaux est régulièrement amenée à proposer des aménagements aux enseignants d'élèves à haut potentiel. Quand ces dispositions ne suffisent plus, elle accompagne les HP en difficulté au sein de leur classe.

Comment peut-on expliquer l'ennui ressenti en classe par certains élèves à haut potentiel ?

Les HP ont un raisonnement intuitif, leur vitesse de traitement est plus élevée que la moyenne, cela va très vite dans leur cerveau. Il arrive régulièrement qu'ils réalisent leurs exercices plus rapidement que les autres élèves. Pour éviter qu'ils s'embêtent et décrochent, certains enseignants vont avoir tendance à leur donner du travail supplémentaire. Je ne le recommande pas.

Les HP restent des adolescents comme les autres. Même s'ils sont très intelligents, ont un vocabulaire étendu et s'expriment bien, ils ont le même développement que les élèves de leur âge.

S'ils ont déjà compris un point de matière, cela va les embêter de devoir continuer à s'entraîner. Ils ne vont pas comprendre pourquoi devoir travailler plus alors qu'ils ont été plus rapides. Ils risquent de percevoir ces exercices comme une punition pour leur rapidité. Ne leur en demandons pas plus sous prétexte qu'ils ont des



La Neuropsychologue Eloïse Delvaux prend se charge de l'intégration des élèves à haut potentiel au sein de leur école.

capacités intellectuelles supérieures, ce ne serait pas juste par rapport aux autres élèves. Ils doivent être placés sur un même pied d'égalité.

Que mettre en place pour éviter le décrochage scolaire de ces élèves ?

À l'image d'un ordinateur se mettant en veille lorsqu'il n'est plus utilisé, les HP restent concentrés lorsqu'ils sont stimulés. Une fois qu'ils ont compris la matière, ils risquent de se mettre en veille et de ne

plus être attentifs au cours. Une petite activité corporelle ne dérangeant pas les autres membres de la classe, comme jouer avec leur gomme ou dessiner, les aide à maintenir leur concentration et rester en éveil.

En primaire, on peut mettre en place une boîte de jeux de réflexion qui pousse à la réflexion comme un carnet du sudoku ou des mots-croisés pour les occuper.

Pendant les cours, les enseignants peuvent les stimuler en formulant les consignes autrement, sous forme de challenge ou de texte à trous par exemple. On peut aussi exercer leur réflexion en leur transmettant moins d'informations.

On peut leur demander d'essayer de résoudre des exercices pour lesquels ils n'ont pas encore vu la théorie afin qu'ils essaient de comprendre,

d'expérimenter par eux-mêmes. Ils vont peut-être commettre des erreurs mais au moins ils auront travaillé leur réflexion.

Il peut également être intéressant de mettre en place le tutorat-tutoré, autrement dit de proposer à un HP de réexpliquer avec ses mots la matière à un élève ou un groupe d'élèves qui n'ont pas compris la matière. C'est une manière pour lui de revoir le cours, d'expliciter ses savoirs et de s'exercer à la reformulation et la verbalisation de ses idées. Comme dit précédemment, les HP ont un raisonnement intuitif, cela fuse tellement vite dans leur tête, qu'ils éprouvent parfois des difficultés pour exprimer ou structurer leurs idées. Bien souvent, les HP parviennent à obtenir la bonne réponse sans pouvoir verbaliser leur raisonnement. Or, en secondaire, les élèves sont amenés à expliquer, argumenter. S'ils ont tout compris, il est plus intéressant de leur faire travailler leurs problèmes en les entraînant à reformuler oralement leurs idées et à les structurer pour qu'un autre élève comprenne la matière.

Pour que ce soit une relation donnant-donnant, les élèves qui ont été aidés peuvent, de leur côté, montrer aux élèves HP comment organiser leurs cours ou tenir leur journal de classe. En secondaire, les élèves se sentent vite stigmatisés, ils comprennent que leur fonctionnement se distingue des autres. Il est essentiel de limiter la stigmatisation en ne marquant pas trop leur différence.

Comment se marquent leurs particularités à l'école et quels moyens mettre en œuvre pour soutenir leur scolarité ?

Ils ont souvent une hypersensibilité au niveau émotionnel et des sens. Ces derniers étant surdéveloppés, les HP ne vont pas supporter certaines matières ou vont être plus vite dérangés par des bruits parasites que d'autres personnes n'entendent même pas. Ce sont des

éléments à prendre en considération. On peut, par exemple, leur proposer de porter un casque anti-bruit ou des boules Quies pour qu'ils puissent s'isoler dans une bulle et qu'ils ne soient pas parasités par des bruits extérieurs.

Ils éprouvent également des difficultés pour structurer leurs idées sur le papier. Ils écrivent les informations dans l'ordre qui leur vient en tête. Pour les aider, quand une question comporte des sous-questions, les professeurs peuvent écrire chaque partie dans une couleur distincte et proposer à l'élève d'écrire chaque élément de réponse dans la couleur associée pour que l'enseignant sache quel morceau de réponse correspond à quelle question.

Les HP ont besoin que des termes précis soient employés et ne comprennent pas le double sens. Plutôt que « construis un carré », on va privilégier la formule « dessine un carré ».

De même, plus les apprentissages sont concrets, font sens, plus les élèves HP comprennent et sont intéressés par la matière. En cours de mathématiques, on peut, par exemple, leur expliquer que le théorème de Pythagore est utilisé par les scouts pour réaliser la structure de leurs pilotis pendant leur camp.

Étant donné leur raisonnement intuitif, ils ont un raisonnement et une réflexion éclairés qui leur permettent de comprendre la matière plus rapidement que les autres élèves. Pour éviter que ce soit toujours eux qui donnent les réponses et qu'ils prennent trop de place en classe, l'enseignant peut fixer avec eux un certain nombre d'interventions par cours. Par exemple, au bout de trois interventions, ils pourront écrire le reste de leurs réponses sur une feuille. L'enseignant passera ensuite entre les bancs pour regarder leurs réponses et les corriger si nécessaire. Cette méthode laisse une chance aux autres élèves d'intervenir et de se tromper. Un enseignant risquerait de ne pas se

rendre compte des difficultés des autres élèves à cause du surplus d'interventions des élèves HP. Lors d'interrogations, un HP peut répondre très vite, ne pas prendre le temps de se relire et commettre des erreurs qu'il n'aurait normalement pas commises, uniquement parce qu'il a mal lu une consigne. L'enseignant peut lui imposer du temps. S'il estime que cela devrait lui prendre vingt minutes pour répondre, l'enseignant peut lui en imposer trente avant de rendre sa feuille, les dix minutes restantes étant destinées à la relecture. L'enseignant peut prendre le temps de donner du sens aux mesures qu'il prend en les lui expliquant pour qu'il les comprenne et qu'il ne trouve pas cela injuste. Il peut lui rappeler que lors de la dernière interrogation, il a commis des erreurs qu'il aurait pu éviter s'il s'était relu.

Même si tous les HP n'ont pas de problèmes d'apprentissage, ils ont un fonctionnement différent qui leur demande énormément d'adaptations pour être comme les autres. Ils ont des difficultés d'interactions sociales, un humour particulier, à tel point qu'ils se sentent en décalage avec les autres et sont parfois vu comme des bêtes de foire. Être HP n'est pas forcément un plus dans la vie, certains le vivent très mal, aimeraient être comme les autres. Il est important qu'ils sentent qu'ils sont pris en considération.

Vous prenez en charge l'intégration d'élèves à haut potentiel dans leur classe. Comment cela se déroule-t-il concrètement ?

Quand les aménagements mis en place par les enseignants ne suffisent pas à pallier les problèmes des élèves, on passe à l'intégration. Lors de notre première rencontre, j'interroge le

jeune sur ses difficultés et le soutien dont il aurait besoin dans chaque matière. Un élève n'est pas l'autre. On doit agir au cas par cas, en fonction du profil de chacun.

Il faut savoir que, quand les HP ont des troubles associés, leur potentiel ne s'exprime pas dans certaines matières car le trouble vient le bloquer. Parfois, le jeune va super bien gérer son trouble, en le compensant tout seul. Le trouble restera pour toujours mais le jeune pourra composer avec, en agissant sur les difficultés qu'il engendre jusqu'à les rendre moins prononcées.

Actuellement, j'accompagne une élève HP qui est dyslexique et dysorthographique, ce qui empêche l'expression de ses bonnes capacités. Typiquement, elle saisit vite les nouvelles matières enseignées mais est très lente pour lire et écrire. Je la laisse capter à son rythme et prends note pour elle afin qu'elle puisse se concentrer sur son cours.

Elle éprouve aussi de grosses difficultés pour structurer ses idées. Quand elle doit justifier ou argumenter par écrit, elle ne sait pas par quoi commencer, ce qui est typique des HP. Je lui demande donc de fluer les éléments importants et d'écrire ses idées sur une feuille de brouillon avant de rédiger.

L'accompagnement n'est pas fait pour durer éternellement. Le but est de rendre le jeune autonome, de l'outiller afin qu'il ne soit pas dépendant d'une aide. •

FIONA SORCE

CHAPITRE 3

PISTES D'AMÉLIORATION

Suite à mes entretiens, je postule que l'enseignement frontal* n'est pas le mieux adapté pour les élèves à haut potentiel. Privilégier la construction des savoirs par les élèves, intégrer la pédagogie du projet dans l'enseignement traditionnel ou la différenciation pédagogique permettraient de soutenir les HP dans leur scolarité. Les diriger vers un enseignement alternatif, comme le propose l'athénée Léonie de Waha à Liège, pourrait également devenir une piste prometteuse.

Appuyant mon postulat, la neuropsychologue Eloïse Delvaux questionne l'enseignement traditionnel⁷⁷ :



Pour des enfants qui ont un profil HP typique, autrement dit qui ont des facilités scolaires et qui n'ont pas de troubles d'apprentissage associés, l'enseignement traditionnel est très peu adapté. Ils ont besoin d'explicitier leurs savoirs, de manipuler pour comprendre. Or, cela est rarement possible dans l'enseignement traditionnel où les apprentissages sont majoritairement donnés oralement ou par écrit. Des pédagogies actives, comme la pédagogie Freinet, pourraient mieux correspondre à ce profil, même si, rappelons-le, un élève n'est pas l'autre. Chacun a sa personnalité et son profil propre, il est essentiel de déceler la difficulté première d'un élève pour adapter au mieux son enseignement. De plus, certains ont besoin de structure et de cadre. Livrés à eux-mêmes, dans une école à pédagogie active, certains HP pourraient être complètement perdus.



⁷⁷ Propos recueillis lors d'un entretien réalisé le 27 octobre 2020.

Au sein de ce chapitre, je présenterai des méthodes d'enseignement pouvant, à mon sens, soutenir la scolarité des élèves à haut potentiel, qu'ils aient des difficultés d'apprentissage ou non. Ces pistes n'auront pas pour vocation de se montrer exhaustives mais tenteront d'apporter un éclairage supplémentaire sur des pédagogies peu traditionnelles.

1. Différenciation pédagogique⁷⁸

Comme l'a confirmé la neuropsychologue Eloïse Delvaux, l'enseignement belge traditionnel n'est pas le plus adapté aux HP étant donné que les savoirs sont majoritairement communiqués de manière frontale. Je me suis dès lors interrogée sur les pistes d'amélioration.

Il m'apparaît que la mise en place d'une différenciation pédagogique au sein des classes permettrait aux élèves HP de s'épanouir au cours de leur scolarité et d'amoindrir l'échec scolaire.

Le saviez-vous ?

Au Canada, le Gouvernement d'Alberta a élaboré une vidéo pour présenter la différenciation pédagogique et en expliquer les différentes applications en milieu scolaire.



Qu'entend-on par "différencier" ? C'est prendre en compte la diversité, l'hétérogénéité des élèves afin de s'adapter aux difficultés de chacun et les aider à atteindre les objectifs de l'enseignement. Rappelons-le, aucun élève n'apprend de la même manière et au même rythme. Il importe de varier les méthodes, pratiques et dispositifs pour différencier efficacement les approches pédagogiques.

Les raisons pouvant inciter un enseignant à pratiquer la différenciation pédagogique sont multiples : proposer un enseignement adapté aux capacités de chacun, répondre aux besoins

⁷⁸ CARON, J. *Apprivoiser les différences*. Montréal, Québec : Chenelière, 2003.

CHAOUA, F. *La différenciation pédagogique*, 2018.

<https://fr.slideshare.net/faycel-chaoua/la-diffrenciation-pdagogique-86127894>. Consulté le 30 mars 2020.

CHRYSSAFI, Varvara. *Pédagogie différenciée et différenciation pédagogique, facteurs d'excellence dans l'enseignement public du FLE*. 2018. <https://methodal.net/Pedagogie-differenciee-et-differenciation-pedagogique-facteurs-d-excellence-255>. Consulté le 30 mars 2020.

individuels des apprenants, soutenir la motivation à apprendre, favoriser l'autonomie des élèves, assurer une égalité des acquis de base, réduire les écarts de performance entre les élèves, lutter contre le décrochage scolaire, amener chaque élève au maximum de son potentiel...

Un tel apprentissage permettrait d'exploiter le potentiel des HP, répondre à leur volonté d'apprendre, s'adapter à leur rythme et prévenir le décrochage.

Toutefois, pratiquer la différenciation pédagogique suppose une bonne connaissance de ses élèves. Pour y parvenir efficacement, l'enseignant réalise une évaluation diagnostique* en début d'année ou de séquence. Cette évaluation détermine le niveau de maîtrise des élèves dans les matières étudiées. Dès lors, le professeur sera capable d'établir le profil d'apprentissage de chaque élève.

Le saviez-vous ?

Dans un environnement de travail flexible, l'élève sélectionne les conditions de travail gagnantes pour réaliser sa tâche et développer son autonomie.

Il est libre de choisir où s'installer, dans le respect de ses camarades, ce qui lui apprend le vivre-ensemble.

Classe flexible



Figure 8 : Classe flexible. ©100°. 2018.

Selon Philippe Meirieu⁷⁹, pédagogue de référence, il existe deux types de différenciation : la différenciation simultanée et la différenciation successive. La première implique de proposer des activités différentes aux élèves en fonction de leurs capacités et besoins. La seconde suppose, quant à elle, de proposer aux élèves des techniques (procédures, supports, aides) variées pour réaliser une même tâche.

Pour mettre en place une pédagogie différenciée en classe, les enseignants ont la possibilité de : proposer un environnement de travail flexible, varier les supports, reformuler les consignes, donner des objectifs intermédiaires, différencier les tâches à réaliser, adapter le temps de réalisation d'une même tâche, adapter la quantité d'exercices à effectuer, proposer

⁷⁹ MEIRIEU, P. ; ROUCHE, N. *Réussir à l'école : Des enseignants relèvent le défi*. Bruxelles : Vie Ouvrière, 1987.

des outils aux élèves, réaliser des travaux de groupes, proposer des aides humaines (condisciple ou enseignant), fournir aux élèves les critères d'évaluation...

L'enseignant peut, par exemple, adapter le niveau d'exigence à chacun en variant la complexité des tâches, autrement dit en faisant travailler les élèves sur des compétences communes mais à des niveaux de difficulté différents.

On varie aussi la durée de l'activité en l'adaptant aux capacités des élèves. Dans ce cas de figure, ils effectuent la même tâche ou non durant une période de temps variable dans le but de développer leur autonomie.

En outre, travailler en regroupements homogènes (en fonction des capacités) ou hétérogènes (selon les affinités ou formés par l'enseignant) favorise l'entre-aide, les interactions et s'adapte aux besoins de chacun.

Par ailleurs, proposer aux élèves de réaliser des auto-évaluations ou évaluations avec liste des critères leur permet d'identifier leurs attentes et prendre conscience de leurs progrès. Ils peuvent également tenir un cahier de réussites pour constater leurs progrès.

Attention toutefois à ne pas percevoir la différenciation pédagogie de façon utopique⁸⁰. Il ne s'agit pas d'un enseignement individualisé en permanence, aux solutions pédagogiques toutes prêtes. Au contraire, elle s'adresse à un groupe d'apprenants aux besoins hétérogènes mais aux objectifs communs. Elle propose des méthodes de travail variées et une diversification des supports d'apprentissages.

Il est évident que cette solution est évoquée à titre d'hypothèse. La pédagogie différenciée demeure complexe à mettre en place et demande des aménagements conséquents et chronophages que tous les enseignants n'ont pas la possibilité d'imaginer. Les élèves ont tous des besoins divergents. Or, un enseignant ne possède pas la faculté de se subdiviser.

⁸⁰ CARON, J. *Apprivoiser les différences*. Montréal, Québec : Chenelière, 2003.

Néanmoins, un soutien supplémentaire en classe comme le prévoit le Pacte pour un Enseignement d'Excellence pourrait aider les enseignants à pratiquer la pédagogie différenciée. D'autant plus que celui-ci vise à favoriser l'inclusion ou le maintien dans l'enseignement ordinaire des élèves à besoins spécifiques.

Comme le formule Philippe Meirieu, différencier c'est avoir le souci de la personne sans renoncer à celui de la collectivité⁸¹. Par conséquent, grâce à la différenciation, les apprentissages pourraient être adaptés au rythme des élèves à haut potentiel.



Le saviez-vous ?

Créé en 2015, le Pacte pour un Enseignement d'Excellence prévoit dix mesures fortes :

- Renforcement de l'école maternelle.
- Enseignement du français langue d'apprentissage* (FLA).
- Modernisation du contenu des cours.
- Apprentissage des langues plus tôt.
- Apprentissages plus personnalisés pour réduire le redoublement de moitié.
- Stratégie numérique pour l'école.
- Nouvelle gouvernance donnant plus d'autonomie et de responsabilités.
- Directions mieux soutenues.
- Enseignants valorisés et mieux formés.
- Mécanisme structurel de création de places dans les écoles.

⁸¹ MEIRIEU, P. ; ROUCHE, N. *Réussir à l'école : Des enseignants relèvent le défi*. Bruxelles : Vie Ouvrière, 1987.

Valoriser les intelligences au cours de la scolarité

Créé en 2013, le *Centre pour la Valorisation des Intelligences Multiples* a pour objectif d'aider les personnes à haut potentiel à s'épanouir en mettant leurs forces au cœur de leur soutien. Le centre propose, notamment, aux élèves de réaliser un projet au sein de leur école.

Véritables tremplins pour la scolarité de certains élèves à haut potentiel, les écoles à pédagogie active ne sont pas adaptées à tous les profils. « Il est nécessaire d'être très autonome et savoir se prendre en main pour s'épanouir dans ces établissements », rappelle Laurence Nicolai, directrice du *Centre pour la Valorisation des Intelligences Multiples* (CVIM). « On ne peut pas conseiller ces écoles à tout le monde. Certains élèves à haut potentiel doivent recevoir un enseignement cadré, particulièrement s'ils ont des troubles associés. »

LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

Pour répondre aux besoins spécifiques des élèves tout en gardant un enseignement traditionnel, il est intéressant de se pencher vers la différenciation des apprentissages. Via cette méthode, les intelligences multiples sont valorisées en abordant une matière à partir des diverses formes d'intelligence et forces des élèves. « On peut mettre en avant l'intelligence naturaliste en demandant aux élèves de réaliser un herbier », propose Laurence Nicolai. « Il est



Laurence Nicolai,
directrice du *Centre
pour la Valorisation
des Intelligences
Multiples* (CVIM)

envisageable de multiplier les supports pour favoriser l'intelligence visio-spatiale, en utilisant différents canaux comme la visio-conférence, le montage vidéo, la mise en page d'un texte de façon artistique... » La directrice ajoute que dessiner les significations des mots est un moyen efficace pour les HP qui ont un trouble associé comme la dyslexie. Ces aménagements peuvent être réalisés pour l'ensemble de la classe, évitant ainsi une stigmatisation des élèves à haut potentiel. « Certains HP sont particulièrement sensibles aux

bruits. Pour pallier ces difficultés, on peut disposer un casque réducteur de bruit au sein de la classe en le rendant accessible à tous les élèves. Même s'ils n'en ont pas l'utilité tout le temps, adoucir les bruits peut aider les élèves à se concentrer, qu'ils soient HP ou non. »

RÉALISATION D'UN PROJET

Afin de maintenir leur attention en classe, les HP doivent trouver du sens dans leurs apprentissages. La pédagogie du projet, même individualisée, favorise l'autonomie des élèves, compense leur ennui et évite un décrochage scolaire. « Nous proposons aux élèves, en coordination avec leur milieu scolaire, de réaliser un projet centré sur leurs besoins au sein de leur école », explique Laurence Nicolai.

Le CVIM réunit les parents et les enfants afin de réfléchir ensemble à un projet qui les intéresse, les motive et les stimule. « Nous suivons l'évolution de leur projet en parallèle, mais ils restent autonomes et le supervisent », assure la directrice. « Une fois leur projet abouti, nous allons le découvrir dans leur école ou ils le présentent au CVIM. »

Une des élèves suivies par le centre a, notamment, mis en place une exposition de peinture au sein de son école. « Douée en dessin, cette adolescente éprouvait des difficultés au niveau des relations interpersonnelles », précise Laurence Nicolai. « Des élèves, intéressés par son exposition, ont souhaité se joindre à sa réalisation. Grâce à ce projet ambitieux, elle a pu travailler en équipe,

créer des liens avec des condisciples et valoriser sa créativité. »

Le CVIM est également attentif aux activités que l'école propose afin de ne pas systématiquement solliciter les enseignants et les contraindre à fournir des adaptations. « Nous avons aménagé l'horaire d'un élève pour lui permettre de suivre des cours dans des options différentes », raconte Laurence Nicolai. « Non seulement cette astuce simple a permis de ne pas creuser d'écart d'apprentissage avec les élèves de sa classe, mais travailler par défi l'a aidé à s'épanouir dans son milieu scolaire. » •

FIONA SORCE

Vers une généralisation du Plan Individuel d'Apprentissage

Particulièrement développé dans l'enseignement spécialisé et primaire, le Plan Individuel d'Apprentissage (PIA) se présente sous la forme d'un dossier centralisant les besoins spécifiques d'un élève. Il permet de suivre celui-ci au cours de sa scolarité en étant ajusté au fil des années selon ses besoins.

L'Association belge de Parents et Professionnels pour les Enfants en Difficulté (APEDA), souligne que le PIA est obligatoire dans l'enseignement spécialisé depuis le décret du 3 mars 2004 organisant l'enseignement spécialisé. Toutefois, il peut aussi être attribué à tout élève présentant des troubles d'apprentissage.

Comme le rappelle Laurence Nicolai, directrice du CVIM, le mode de fonctionnement différent des élèves à haut potentiel demande une adaptation particulière. Elle soutient que généraliser les PIA à tous les élèves à besoins spécifiques, y compris les HP, aiderait à garder une attention sur leurs besoins, partir de leurs intérêts pour adapter les outils et les réajuster en fonction de leur âge si besoin. •

F.S.

2. Diversification des formes d'enseignement

2.1. En pédagogie active

Le système scolaire belge, de façon générale, est-il encore adapté aux élèves ? La société ne cesse d'évoluer mais l'enseignement frontal reste majoritaire. Les écoles à pédagogie alternative tentent de proposer une révolution scolaire. Pourtant, elles sont encore peu nombreuses en Wallonie. À Liège, on ne compte qu'une seule école secondaire proposant une pédagogie différente : l'athénée Léonie de Waha, où la pédagogie Freinet est enseignée depuis 1998.

Dans *Sortir du rang*⁸², le réalisateur Patrick Séverin nous fait découvrir cette école secondaire à pédagogie active. Bien plus qu'une immersion, ce documentaire nous plonge en pleine démocratie scolaire. J'ai moi-même pu me rendre au cœur de cet établissement, assister à un cours donné par Samira Djelil en deuxième secondaire et constater la révolution qu'offre cette école à ses apprenants. L'enseignant appuie mon postulat en confirmant que cette approche serait bénéfique aux élèves à haut potentiel. Un de ses élèves à haut potentiel est d'ailleurs accompagné une fois par semaine par une logopède pendant ses cours.

2.1.1. Règles du vivre-ensemble

Le décret mission annonce que « l'école doit préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures ». Célestin Freinet⁸³, pédagogue de référence avait compris le rôle de

L'œuvre de Célestin Freinet est notamment approchée dans le biopic *Le maître qui laissait les enfants rêver* de Daniel Lossets.



⁸² SEVERIN, P. (réalisateur). *Sortir du rang* [Documentaire]. HorsZone 2019, 68 minutes.

⁸³ Pédagogue français, Célestin Freinet (1896-1966) conçoit l'éducation comme un moyen de progrès et d'émancipation civique et politique. Il estime que l'école doit libérer la parole des enfants et former des citoyens libres en étant coopérative, égalitaire et solidaire. Contre la détention du savoir absolu par l'enseignant, il prône l'auto-socio-construction des savoirs et met en place le conflit socio-cognitif. Pour ce faire, il encourage les apprenants : à se transmettre leurs savoirs via la disposition de la classe en groupe, à s'interroger mutuellement, à s'exprimer oralement, à être curieux ou encore à être capable de retransmettre le savoir appris en dehors des murs de l'école.

l'école dans l'éducation de la citoyenneté. L'athénée Léonie de Waha a choisi de suivre les pas du pédagogue en plaçant les élèves au centre du fonctionnement de son établissement.

Entre débat et démocratie, les élèves participent à l'élaboration des règles de vivre-ensemble. Les élèves se sentent impliqués dans la vie de leur école et dans la construction de leurs apprentissages. L'apprenant n'est plus la personne qui reçoit mais qui construit. Quel élève outrepasserait un cadre qu'il aurait élaboré en collaboration avec les élèves et les enseignants de son établissement ? Ce fonctionnement responsabilise les élèves au point de leur permettre d'établir eux-mêmes leurs sanctions. Dans cette approche, l'enseignement n'est plus un simple transfert vertical entre enseignant et apprenant, mais une construction horizontale des balises de l'enseignement. Cette mise en application élaborée ensemble dans un exercice fondateur d'intelligence collective amène le respect, l'entraide et le partage.

En prenant le temps, en début d'année, d'établir les règles et les sanctions en collaboration avec les élèves, les enseignants constatent que les dérives sont peu présentes et qu'une relation de confiance peut se développer. Comme j'ai pu le remarquer, les élèves veillent, également, au respect collectif de ces règles en n'hésitant pas à interpeller leurs condisciples lorsqu'ils enfreignent ces règles.

2.1.2. Tutorat

Des séances de tutorat sont prévues à l'athénée Léonie de Waha. Pendant celle-ci, l'enseignant se positionne volontairement en retrait et offre la possibilité aux élèves de répondre aux questions de leurs camarades ou de leur transmettre un point de matière.

Observer concrètement la mise en place du tutorat m'a permis de constater son efficacité au sein d'une classe. Les plus-values de ce procédé sont multiples. En plus de développer l'autonomie et l'entraide, le tuteur se sent valorisé en parvenant à transmettre les compétences qu'il a acquises. Il a conscience du cheminement de pensée qu'il a entrepris pour arriver à comprendre une matière et parvient à la reformuler pour aider un condisciple. Isée Piazza, élève à haut potentiel en 3e secondaire à l'athénée Léonie de Waha, confirme ce

constat et rappelle ces bénéfiques. « Le tutorat développe la coopérativité et valorise les tuteurs. On apprend à expliquer et à structurer nos idées. Je me perds parfois dans mes pensées, là je peux m'entraîner à transmettre une matière, cela me fait du bien. À l'inverse, quand j'éprouve des difficultés, les autres élèves parviennent à m'expliquer leur raisonnement ou me transmettent des astuces. »

Le système éducatif traditionnel développe davantage la compétition que l'entraide, privilégie la réussite personnelle à celle de la collectivité. Personnellement, j'estime plutôt qu'il est nécessaire de tendre vers la réussite de la collectivité pour le bon développement des compétences de chaque élève, lequel sait la part de sa collaboration, de sa créativité, mise au service du projet collectif.

2.1.3. L'auto-évaluation et l'approche par compétences

Une des décisions majeures prises par l'athénée Léonie de Waha résiste dans la rupture avec le système de cotation par points.

D'une part, comme l'exprime Simon Delwart dans son article « *Sortir du rang* », une injonction à désobéir⁸⁴, l'école invite les élèves à s'auto-évaluer et prend en compte cette auto-évaluation dans l'évaluation finale. En effet, en pédagogie active, « fait [...] partie intégrante des compétences à acquérir au cours de sa scolarisation, la capacité à exercer une pensée critique quant à son propre travail, ceci dans une optique de responsabilisation et d'émancipation. »

D'autre part, l'établissement a choisi d'évaluer ses élèves en fonction de l'évolution et de l'acquisition des compétences. Un système qui diverge drastiquement du traditionnel. Grâce à cette démarche, le corps enseignant appréhende chaque élève individuellement et non en comparaison avec une collectivité. Dans ce système, aucune moyenne arithmétique n'indique

⁸⁴ DELWART, S. *Documentaire* : « *Sortir du rang* », une injonction à désobéir. Le 18 Septembre 2019. <https://www.pointculture.be/magazine/articles/focus/sortir-du-rang-une-injonction-a-desobeir/>. Consulté le 17 mars 2020.

quels élèves sont les premiers ou les derniers de la classe. Le but pour les apprenants est d'acquérir ces compétences et non de se mesurer aux autres. L'évolution des compétences est le seul baromètre qui prime à l'athénée Léonie de Waha.

En ce qui me concerne, j'estime cette approche bénéfique pour le développement de la confiance en soi. En plus de jauger leurs apprentissages par eux-mêmes, les élèves peuvent se rendre compte visuellement des compétences qu'ils doivent encore améliorer et celles qu'ils ont déjà acquises. Ils constatent concrètement leurs progrès et déploient l'énergie nécessaire pour poursuivre leur apprentissage dans les domaines qu'ils maîtrisent moins. Isée Piazza partage mon avis. « Voir qu'une compétence est acquise, en cours d'acquisition ou non acquise me motive et me donne envie de m'améliorer », assure-t-elle. « Je me rends compte de mes faiblesses et sais que, même si je ne valide pas une compétence, je pourrai me rattraper lors de la prochaine évaluation. »

Comme l'expriment Laurence Nicolai et Eloïse Delvaux, les écoles à pédagogie active ne sont pas adaptées à tous les profils d'élèves à haut potentiel. En effet, certains, plus angoissés, ont besoin de cadre et de structure au cours de leur scolarité.

Néanmoins, je suis convaincue que ces établissements pourraient représenter de véritables tremplins et moteurs d'épanouissement pour des élèves à haut potentiel autonomes et capables de se prendre en main. L'implication dans la vie de leur école ainsi que dans la construction de leurs savoirs les responsabiliseraient tout en répondant à leur besoin de trouver du sens dans leurs apprentissages.

En outre, la généralisation du tutorat les exercerait à la reformulation et la structuration de leurs idées. Pour rappel, leur raisonnement intuitif implique parfois des difficultés pour verbaliser et structurer leurs pensées. Le tutorat, comme suggéré par la neuropsychologue Eloïse Delvaux⁸⁵, leur demanderait d'essayer de prendre conscience du cheminement de pensée qu'ils ont entrepris pour arriver à comprendre une matière, tout en les valorisant lorsqu'ils parviennent à transmettre les compétences qu'ils ont acquises.

⁸⁵Voir point 5. Approche d'une neuropsychologue (CHAPITRE 2).

Enfin, grâce à l'approche par compétences, chaque élève serait appréhendé individuellement par le corps enseignant. Un HP à la limite du décrochage scolaire pourrait plus aisément être détecté. De plus, elle permettrait aux HP de constater concrètement leurs progrès, se rendre compte visuellement des compétences qu'ils doivent encore améliorer et celles qu'ils ont déjà acquises. Une telle approche aurait, notamment, pu aider François Hamza Benjida⁸⁶ à concrètement se rendre compte de ses faiblesses et peut-être d'éviter son échec scolaire.

2.2. Un exemple français

Au sein de son documentaire *Au bonheur d'être prof*⁸⁷, Marina Julienne suit le quotidien de quatre enseignants qui confient leur passion, leur motivation et leur vision de leur métier.

Jean-Pierre, professeur d'histoire-géo, organise depuis dix ans des voyages en immersion pour que ses élèves changent de perspective et s'approprient le monde. De son côté, Gérard, professeur de Génie civil, organise des chantiers-école dans sa ville et à Venise pour valoriser le travail réalisé par ses élèves. Quant à Jérémy, il expérimente avec ses collégiens des apprentissages actifs en leur proposant de découvrir les sciences via des expériences concrètes. Enfin, Nolwenn met chaque année en place des projets culturels et éducatifs ambitieux pour dynamiser la vie sociale de son village.



2.2.1. Influence de l'enseignant

Les quatre professeurs suivis au coeur de ce documentaire partent du postulat que les enseignants peuvent changer la vie d'un élève et que l'école peut changer la société. Ils croient sincèrement au rôle de l'éducation et mettent les élèves au centre de leur pédagogie.

⁸⁶Voir point 4.2.3. Approche d'un élève (CHAPITRE 2).

⁸⁷ JULIENNE, M. (réalisatrice). *Au bonheur d'être prof* [Documentaire]. CinéTévé, 2020, 70 minutes.

Pour eux, la façon d'enseigner et de se comporter avec les élèves peut influencer leur avenir et les aider à progresser.

Je pense, en effet, que nous avons tous rencontré au cours de notre scolarité un enseignant qui a plus ou moins eu une influence sur notre avenir. Qu'il s'agisse de ses choix d'études, de métiers, de loisirs, un enseignant peut avoir une part de responsabilité dans le développement de ses élèves. Il est primordial de veiller à la bienveillance des échanges qui peuvent survenir entre un élève et un enseignant.

De plus, le savoir n'apparaît pas spontanément nécessaire à tout un chacun, il faut désirer y plonger pour l'apprécier. C'est aux professeurs que revient la tâche de donner aux élèves l'envie de les suivre dans leurs apprentissages. Comme mentionner ci-dessous, la pédagogie du projet peut-être une méthode pour susciter l'intérêt des élèves à haut potentiel.

2.2.2. Pédagogie du projet

Au bonheur d'être prof « donne à penser autrement l'école d'aujourd'hui et de demain », comme le souligne la réalisatrice. Engagés et enthousiastes, les quatre professeurs mis en lumière dans ce documentaire mettent la pédagogie du projet au centre de leurs enseignements pour redonner le goût d'apprendre à leurs élèves.

Tous ont choisi d'enseigner autrement, tout en restant dans le cadre des programmes de l'éducation nationale. Pour y parvenir, ils réinventent l'école en développant le vivre ensemble et donnant aux élèves le goût du travail collectif. Que ce soit à travers des voyages, expériences, rencontres ou encore réalisations, chaque enseignant parvient à mettre sur pied un projet concret en lien direct avec le programme scolaire. En effet, pour eux, l'enseignement passe par l'expérience, qu'elle soit humaine, culturelle ou en termes de travaux pratiques.

Comme stipulé par Laurence Nicolai⁸⁸, les projets impliquent les élèves à haut potentiel dans leurs apprentissages. Un postulat soutenu par Isée Piazza. « Travailler sous la forme d'un projet est hyper passionnant. L'année dernière, je me suis investie dans le projet Amnesty International de mon école. J'ai pu soutenir une cause, ouvrir mon esprit et être sensibilisée à ce qui se passe dans le monde. Mon bagage intellectuel et ma coopérativité se sont développés. Pour moi, l'école doit nous préparer à la vie en société. »

Dans cette optique, il serait intéressant de responsabiliser les élèves à haut potentiel en leur offrant, par exemple, la possibilité d'organiser au préalable leur séjour sur base d'une liste d'activités, pièces de théâtre et expositions en lien avec un projet. Celui-ci pourrait devenir interdisciplinaire : en plus des cours de français et d'histoire, il pourrait être lié au cours de mathématiques ou de sciences-économiques en demandant aux élèves d'effectuer les réservations des activités. Bien entendu, toutes ces étapes seraient encadrées par les professeurs, ce qui motiverait les élèves à s'y plonger complètement.

Toutefois, comme le constate Marina Julienne, les enseignants mettant sur pied ces projets sont souvent peu soutenus par leur hiérarchie et par leurs pairs. Les projets dans lesquels ils sont engagés demandent plus de travail et d'investissement. Ils doivent remplir des dossiers, faire des demandes de subvention, ce qui prend du temps. Pour la réalisatrice, on les laisse agir même s'ils dérangent, mais on ne leur accorde une reconnaissance qu'au bout d'une dizaine d'années d'investissement, quand la hiérarchie peut réellement constater les transformations au sein de l'école.

Pourtant, au-delà de l'apprentissage des savoirs et des savoir-faire transférables en dehors de l'école, les objectifs poursuivis par la pédagogie du projet sont multiples et permettent à des élèves comme les HP de développer des compétences telles que la confiance en soi, l'autonomie, la responsabilité, l'esprit d'initiative, la créativité, la capacité d'écoute, l'esprit d'entraide, le respect, la capacité à travailler en groupe... Des qualités nécessaires au sein de notre société.

⁸⁸Voir point 1. Différenciation pédagogique (CHAPITRE 3).

3. Vers un arrondissement de l'école

3.1. En théorie

Dans son article *Entre rondes familles et école carrée : le choc ?!*⁸⁹, la sociologue Danielle Mouraux représente l'École traditionnelle par un carré.

Pour elle, l'École traditionnelle a un fonctionnement basé sur le cognitif, autrement dit, c'est la Tête qui prime. Cette institution cherche davantage à comprendre, à être empathique, qu'à aimer. Elle ajoute que les membres de l'École sont des professionnels. Les élèves, les enseignants et la direction sont tous des acteurs indispensables de l'école. La sociologue précise que l'évaluation de l'activité scolaire est essentielle : « le travail et le mérite conditionnent la réussite de et à l'École. L'École est tenue d'assumer des missions précises et instituées. » Enfin, elle soutient que l'École vise l'universel étant donné que « toutes les écoles fonctionnent sur le même modèle et visent le même objectif social. »

Cette analogie nous permet d'affirmer que la majorité des écoles secondaires liégeoises sont carrées étant donné qu'elles suivent un cadre stricte avec une pédagogie traditionnelle qui convient plus ou moins aux élèves. De ce fait, tous les apprenants ne s'y épanouissent pas. Toutes les familles n'inculquent pas les codes de l'école à leurs enfants. Ceux issus de familles plus aisées ont plus de facilités à entrer dans ce cadre et comprennent mieux les valeurs de l'école. C'est également le cas des enfants d'enseignants étant donné que ces derniers sont bien placés pour communiquer à leurs enfants la façon d'apprendre et les codes attendus par l'école. Toutefois, chacun a son rapport à l'école, nous aurions tort d'assurer qu'un enfant d'enseignant appréciera nécessairement l'école et deviendra bon élève.

Néanmoins, les écoles traditionnelles carrées se confrontent aux familles rondes. En effet, pour la sociologue, la Famille marche à l'affectif, c'est le Cœur qui prime. Les liens qui nous unissent au sein de nos relations familiales sont éternels et uniques. Elle ajoute que « la

⁸⁹ MOURAUX, D. *Entre rondes familles et École carrée : le choc ?!* TRACeS de ChanGements. Mars-avril 2007, n°180 : Cours généraux en professionnelle.
<https://www.changement-egalite.be/Entre-rondes-familles-et-Ecole-983>. Consulté le 9 septembre 2020.

personne est centrale : chaque individu, chaque membre de la famille, est indispensable. C'est sa personnalité, ce qu'il est qui importe. Il est irremplaçable. » Elle assure que la gratuité des relations familiales les rend inconditionnelles. « Les membres ne doivent rien prouver [...] pour rester membres de la famille. [...] On est par conséquent dans le particulier : chaque famille est unique, à la fois semblable et différente des autres : c'est ce qui crée la diversité des modèles familiaux et explique les différences de capital culturel. »

Les disparités de ces deux milieux éducatifs peuvent entraîner des mécompréhensions communes. Comme informent les *Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active* (CEMEA) dans l'article *Les parents et nous, on est partenaires, mais...*⁹⁰, « le risque de la mise en compétition des adultes est bien réel [...]. Cette pression peut induire des comportements de soumission ou de rébellion des parents vis-à-vis de l'école, liés à une forme supplémentaire de violence institutionnelle ou à leur sentiment d'échec que le niveau de réussite scolaire de l'enfant va entraîner. Par conséquent, c'est souvent l'inquiétude qui s'installe au centre de la relation enseignant-parent. » Pourtant, parents et enseignants représentent dans la vie des enfants des personnes de référence et sont liés par les exigences qu'ils portent sur les enfants, « notamment celle de la réussite sociale ».

Pour apaiser les relations entre les parents et les enseignants, les CEMEA rappellent que « les enseignants détiennent l'expertise pédagogique et, donc, l'autorité à l'école. Pour autant, les parents doivent être reconnus, avec leurs statuts et fonctions spécifiques au sein de l'institution scolaire, partenaires des enseignants pour le développement des enfants et des adolescents. »

Les CEMEA soutiennent que « pour faciliter l'accès aux parents et leur permettre de participer à la vie de l'établissement, l'institution scolaire doit mettre des mots sur ses intentions, montrer [les valeurs qu'elle prône, sa pédagogie, son quotidien], en recevant les parents dans un cadre organisé et explicite. » Pour eux, l'école devrait « se rendre accessible et compréhensible en garantissant de ne pas se faire envahir. »

⁹⁰ GROUPE ÉCOLE DES CEMEA. « Les parents et nous, on est partenaires, mais... » dans CENTRES D'ENTRAÎNEMENT AUX MÉTHODES D'ÉDUCATION ACTIVE (CEMEA). *Et si l'école : 22 chroniques pour changer l'éducation*. Lyon : Chronique Sociale, 2020, pp. 139-140.

L'arrondissement des écoles pourrait aussi apaiser certaines tensions. En effet, selon Danielle Mouraux⁹¹, les écoles dites « rondes », dont font partie les écoles à pédagogie alternative, recherchent le bonheur de leurs élèves. Leur épanouissement personnel et leur bien-être sont prioritaires, notamment grâce aux droits de l'Enfant et la démocratie. Ces écoles deviennent des communautés où chacun apprend à aimer les autres et à se sentir aimé.

Toutefois, la sociologue met en évidence certains risques liés à l'arrondissement de l'école. Elle aborde, notamment, l'homogénéité du public des écoles rondes. Celles-ci attirent des élèves issus des mêmes types de familles, ce qui empêche l'école de faire société. En effet, les familles qui se rendent dans ces écoles ont un bagage intellectuel, savent ce qu'elles souhaitent pour leurs enfant, sont investies dans la scolarité et sont rarement défavorisées. Enfin, pour Danielle Mouraux, il est primordial de veiller à éviter la personnalisation excessive. En accordant aux élèves le droit de choisir leur classe, ceux-ci risque de privilégier davantage les caractéristiques personnelles aux qualités professionnelles.

En résumé :

Caractéristiques du rond	Caractéristiques du carré
L'affectif	Le cognitif
La personne	Le professionnel
La gratuité	L'évaluation
Le particulier	L'universel
La communauté	L'institution
La satisfaction des membres	L'efficacité de son action

⁹¹ MOURAUX, D. *Entre rondes familles et Ecole carrée : le choc ?* TRACeS de ChanGements. Mars-avril 2007, n°180 : Cours généraux en professionnelle.
[http://www.ecolelien.org/uploads/2/4/1/3/24138103/prsentation - danielle mouraux - familles rondes ecoles carres.pdf](http://www.ecolelien.org/uploads/2/4/1/3/24138103/prsentation_-_danielle_mouraux_-_familles_rondes_ecoles_carres.pdf). Consulté le 3 octobre 2020.

Ecoles rondes et carrées ont chacune des avantages et des inconvénients non négligeables. Il pourrait être intéressant de fusionner les caractéristiques des établissements carrés et ronds afin de former une communauté carrée aux bords arrondis.

Dans le cadre d'un stage au Collège Saint-Louis de Liège au cours duquel j'ai eu l'occasion de donner cours à un élève à haut potentiel, j'ai pu me confronter à cette méthode d'apprentissage en tentant de proposer à mes élèves un apprentissage plus arrondi. Abordons cette expérience au sein du point 3.2. Approche personnelle.

3.2. Approche personnelle

Dans le cadre de mes études en enseignement à l'Institut de Formation Continuée Jonfosse, j'ai moi-même pu expérimenter cette méthode d'apprentissage peu conventionnelle. A travers cette notion d'« arrondissement de l'école », je désigne l'inclusion de moments d'apprentissages réalisés selon des méthodes d'enseignement alternatives, tout en restant dans un cadre traditionnel.

Durant mon stage au Collège Saint-Louis de Liège, j'ai eu l'occasion de donner cours à Cédric, un élève à haut potentiel. Considéré comme brillant par ses enseignants, Cédric ne semblait pas avoir besoin d'aménagements spécifiques pour être soutenu dans sa scolarité. Toutefois, sa compréhension de la matière étant plus rapide que celle de ses condisciples, il s'ennuyait bien souvent en classe.

Souhaitant éviter l'enseignement frontal*, j'ai proposé à mes élèves un apprentissage plus arrondi, stimulant par la même occasion Cédric dans ses apprentissages en le sollicitant et lui donnant la possibilité de s'investir dans sa scolarité.

En immersion au Collège Saint-Louis

De janvier à mars 2020, j'ai eu l'occasion de donner cours à Cédric, un élève à haut potentiel, au Collège Saint-Louis de Liège. Considéré comme brillant par ses enseignants, il ne semblait pas avoir besoin d'aménagements spécifiques pour être soutenu dans sa scolarité. Je lui ai proposé un apprentissage plus arrondi.

Dans le cadre de mes études en enseignement à l'Institut de Formation Continué Jonfosse, j'ai donné cours de français à 21 élèves de première année secondaire au Collège Saint-Louis de Liège, du 21 janvier au 12 mars 2020. Au sein de cette classe, j'ai pu découvrir Cédric, un enfant à haut potentiel.

L'adolescent n'éprouvait aucune difficulté scolaire. Il avait, au contraire, énormément de connaissances qu'il n'avait pas la possibilité d'exploiter. Ses parents n'avaient réclamé aucun aménagement. Dès lors, aucun cours n'était spécifiquement adapté à son mode de fonctionnement. Lors de mes observations, j'avais remarqué qu'il s'ennuyait beaucoup en classe. Il comprenait aisément les nouvelles matières, terminait plus rapidement ses exercices que ses camarades, se couchait sur son banc quand il les avait terminés ou discutait avec son voisin.

Quand j'ai commencé à donner cours devant sa classe, j'ai tenté d'apporter aux élèves un apprentissage arrondi au sein de cette école carrée, traditionnelle. Je me suis éloignée au maximum de l'enseignement frontal* pour privilégier la construction des savoirs par les élèves. J'ai souhaité développer leur réflexion en leur fournissant des exercices les amenant à découvrir la matière par eux-mêmes.



Cédric est élève au Collège Saint-Louis de Liège.

Adaptée à toute la classe, cette méthode d'enseignement permet aux élèves de s'investir dans leurs apprentissages en étant constamment sollicités, un procédé pouvant par la même occasion éviter à un élève à haut potentiel saisissant la matière très vite comme Cédric de se désintéresser du cours. Lors de mes leçons, j'étais particulièrement attentive à solliciter l'adolescent quand je savais qu'il connaissait les réponses à mes questions. Je voulais éviter qu'il s'ennuie, et par la même occasion prévenir un éventuel décrochage scolaire, tout en l'investissant davantage dans ses apprentissages.

DES EXERCICES REFLEXIFS

Après avoir passé les premières heures de cours à découvrir les caractéristiques du conte merveilleux par petits groupes, il était venu le temps pour mes élèves d'aborder le schéma narratif afin d'être capables d'écrire leur propre conte à la fin de ce chapitre.

J'ai débuté mes activités sur le sujet en leur proposant de remettre dans l'ordre un texte découpé en cinq parties. Pour les aider dans leur apprentissage, j'avais mis en évidence les connecteurs logiques en les surlignant en gras

pour qu'ils puissent s'assurer de la bonne cohérence du texte. Nous avons corrigé l'exercice oralement ; Cédric avait réussi à réorganiser le texte individuellement sans difficulté. Une fois le texte remis dans l'ordre, je lui ai demandé de citer les éléments justifiant que cette histoire était bien un conte. Même si nous abordions une nouvelle section, il était primordial que chaque élève garde bien en mémoire les éléments théoriques étudiés au préalable. Etant parvenu à intégrer rapidement la matière, Cédric su me les exposer sans aucune difficulté.

Dans un second temps, les élèves ont dû associer les différents paragraphes du texte aux étapes correspondantes. Ils les ont d'abord simplement reliés entre eux avant d'écrire en détails et individuellement ce que chaque étape leur offrait comme information. Cédric s'est très vite rendu compte par lui-même qu'un texte comportait différentes sections, qu'il a ensuite été capable de distinguer facilement dans d'autres textes.

C'est seulement après cet exercice que j'ai fourni la théorie aux élèves en leur révélant les noms de chaque étape et leur fonction (à savoir : situation initiale, élément perturbateur, péripéties, dénouement et situation finale). Cédric avait déjà abordé cette notion d'étapes dans son établissement primaire, mais la révélation des noms a été une vraie découverte pour lui. Je lui ai suggéré d'expliquer la théorie aux autres élèves de la classe. Il a su la leur présenter aisément et s'en est senti valorisé. Pour aider les autres élèves dans leur compréhension, je leur ai montré un schéma illustrant chaque étape. Certains élèves ont besoin d'éléments visuels auxquels se rattacher pour comprendre une matière théorique.

Je leur ai ensuite fait lire une courte histoire, avant de leur demander d'associer les

passages du texte à leur étape correspondante. Pour ne pas qu'ils se sentent perdus, l'exercice était balisé : l'étape ou le passage étaient déjà transcrits dans un tableau. Afin de m'assurer qu'ils aient bien assimilé la théorie, je leur ai suggéré d'entourer les éléments du texte qui leur avaient permis de réaliser correctement cette association. Comme à chaque fois, l'exercice a été réalisé individuellement avant d'être corrigé collectivement. Cédric n'a pas éprouvé de grandes difficultés pour réaliser ce premier exercice. Les balises le mettaient en confiance et lui assuraient qu'il était sur la bonne piste.

Pour le second exercice, j'avais préparé des extraits de contes pour lesquels les élèves devaient écrire à quelle étape ils correspondaient. Cédric n'a pas éprouvé de grandes difficultés pour retrouver les situations initiales et finales. Par contre, il avait moins de certitudes pour les étapes intermédiaires. Pour l'aider, je lui ai proposé de prêter attention au fond de l'extrait, aux temps et d'entourer les connecteurs logiques. Ces indices lui ont été bénéfiques et lui ont permis d'achever son exercice. A nouveau, les élèves ont d'abord réalisé cet exercice seul, avant de le corriger collectivement. En les envoyant un par un au tableau pour corriger, je leur demandais systématiquement de me justifier leur choix par des indices du texte. Il est essentiel qu'ils comprennent la théorie, qu'ils sachent la restituer et qu'ils aient une attitude réflexive en interrogeant les éléments leur permettant de résoudre un problème.

L'ÉVALUATION CERTIFICATIVE

Pour la majorité des questions de l'évaluation certificative consacrée au conte merveilleux, je souhaitais que les élèves justifient leurs réponses en argumentant. Pour l'une d'elles, les élèves devaient expliquer la morale de l'histoire lue. Je n'attendais pas une réponse

précise, mais souhaitais que leur réponse soit sensée par rapport au texte, argumentée et justifiée par des extraits.

Mon objectif était de pousser les élèves à réfléchir sur l'histoire qu'ils avaient entendue. Lors d'exercices sur le conte réalisés en classe, je leur avais demandé à plusieurs reprises de formuler la morale d'un conte et de la justifier. Je savais qu'ils étaient parfaitement capables de réaliser cette tâche seuls, en interrogation. Je souhaitais suggérer aux élèves d'avoir une attitude réflexive face au texte et non de leur imposer une morale unique. Nous avons tous des sensibilités et des vécus différents qui induisent forcément des approches personnelles d'un texte. J'ai été agréablement surprise de constater la très bonne compréhension du texte de la part de Cédric. Lui qui éprouvait régulièrement des difficultés pour structurer ses idées avait réalisé un bel effort d'argumentation.

La dernière question de l'évaluation était une question bonus proposant aux élèves de découvrir par eux-mêmes le schéma actanciel du texte. Pour cela, j'ai transcrit les définitions des différents actants, complété en partie le schéma et leur ai laissé le soin de le terminer. Nous avons déjà abordé les notions de « gentil » et méchant » d'un texte, mais les élèves n'avaient pas encore découvert les termes adéquats, utilisés dans le schéma actanciel, à savoir « adjuvants » et « opposants ».

En écrivant les définitions de ces termes sous le schéma, j'étais convaincue que les élèves seraient capables de retrouver les personnages correspondants. J'ai eu raison de croire en leurs capacités. En lisant les définitions, tous avaient très bien compris ce que j'attendais comme réponse. Sur base des éléments théoriques découverts en cours, Cédric était parvenu à compléter ce schéma sans erreur. Encore une fois, j'ai souhaité solliciter une

attitude réflexive de la part de mes élèves et ils s'en sont montrés parfaitement capables. •

FIONA SORCE

3.3. Analyse réflexive

En proposant aux élèves du Collège Saint-Louis un apprentissage plus arrondi, différent de ce qu'ils avaient pu rencontrer jusqu'à présent dans leur enseignement traditionnel, j'ai essayé d'amener des exercices aux élèves pour qu'ils commencent à construire leurs savoirs par eux-mêmes. Pas une seule fois, je n'ai récité de théorie à mes élèves. J'ai davantage privilégié des activités leur pour qu'ils découvrent la matière par eux-mêmes. Le but de cette approche n'est pas de muer vers un enseignement en pédagogie alternative mais de proposer, à des moments clés de la leçon des apprentissages plus ludiques, développant la réflexion des apprenants.

Certes, cet arrondissement est efficace face à une classe réactive et investie, moins évident à mettre en place lorsque le groupe se montre plus passif. De même, un élève à haut potentiel qui comprend la matière rapidement, à l'image de Cédric, sera réceptif à cet enseignement plus ludique, tandis qu'il risquerait de paraître obscure à un élève renfermé sur lui-même et peu sûr de lui, comme Léa, particulièrement s'il a un trouble associé.

Néanmoins, il a l'avantage d'être adapté pour toute la classe et d'investir les élèves dans leurs apprentissages en les sollicitant. Il ne requiert pas d'aménagements spécifiques pour un élève à haut potentiel saisissant la matière très vite comme Cédric. Enfin, il se présente comme un challenge aux élèves, les amenant à construire leurs apprentissages au fil des leçons. Le cadre de l'enseignement reste traditionnel, mais s'inspire de pédagogies alternatives.

METHODOLOGIE

1. Chapitre 1

Mon premier chapitre a été rédigé avec la volonté de vulgariser un sujet encore abstrait. N'ayant reçu aucune formation en psychologie, il m'aurait semblé mal venu d'aborder cette notion sans une approche théorique de cette problématique.

Privilégiant une analyse sociétale, j'ai choisi de me plonger en premier lieu dans des ouvrages d'auteurs recommandés par des parents d'enfants à haut potentiel, tels que Jeanne Siaud-Facchin et Tessa Kieboom. J'ai aussi assisté à diverses conférences données par le *Centre pour la Valorisation des Intelligences Multiples*, Mensa (une société à QI élevé), Isabelle Bary (auteure de *Zebraska*, un roman dédié au haut potentiel) et du pédagogue Philippe Meirieu. J'ai choisi de débiter mon mémoire en sondant les différentes terminologies associées aux personnes possédant des aptitudes supérieures à la moyenne puis en justifiant ma préférence terminologique.

Sans prétendre être exhaustive, j'ai ensuite retracé un historique⁹² des recherches visant à approcher la notion de haut potentiel. Celui-ci m'a permis d'aborder les tenants et les aboutissants relatifs à cette problématique. Il nous démontre qu'elle ne cesse d'être sondée et suscite encore des interrogations.

Parmi les questionnements non résolus, on compte l'hérédité du haut potentiel. J'ai pu interviewer Valérie Dereppe, directrice d'*AvanceToi* (une association spécialisée en HP) et la psychologue Séverine Averno à ce propos.

J'ai poursuivi mes recherches en m'interrogeant sur les signes cliniques du haut potentiel et les tests de QI à réaliser pour confirmer un haut potentiel. Séverine Averno a accepté de me

⁹² Voir point I. Historique (ANNEXES).

montrer les différents tests et de me communiquer les résultats obtenus par une fratrie. En les comparant, j'ai pu me rendre compte de leurs divergences concrètes.

Par ailleurs, via Pierre Renders, un enseignant que j'ai pu rencontrer au cours de mon analyse, j'ai découvert qu'une recherche en éducation subventionnée par le Ministère de la *Fédération Wallonie-Bruxelles* avait permis de distinguer six profils : brillant, autonome, provocateur, discret, décrocheur et à double étiquette. J'ai pu me baser sur ceux-ci pour comparer deux élèves à haut potentiel aux caractéristiques bien différentes⁹³.

Pendant la réalisation de mon mémoire, soit huit ans après la découverte de son haut potentiel, mon petit frère Mathéo a été diagnostiqué multi-dys, une problématique rencontrée par le profil "à double étiquette". Aborder les troubles associés au sein de mon mémoire m'est, dès lors, apparu essentiel. Mes recherches m'ont appris que le haut potentiel pouvait se combiner avec un trouble d'apprentissage DYS, d'attention ou encore de l'audition centrale.

Qu'il soit lié à un trouble associé ou non, le haut potentiel peut être source de difficultés en milieu scolaire. Pour le saisir, je me suis penchée sur son mode de raisonnement particulier en sondant la littérature et le domaine scientifique. La première m'a permis d'appréhender le raisonnement séquentiel et le raisonnement intuitif, ce dernier était majoritairement rencontré par les HP. Grâce au second, j'ai pu confronter des observations cliniques à la réalité neuroscientifique à travers une étude réalisée par le CERMEP-Imagerie du Vivant. Celle-ci a pu assurer de la spécificité du cerveau des HP.

Lors d'un de nos entretiens, la neuropsychologue Eloïse Delvaux a mis en évidence la distinction émise par la *Fédération Wallonie-Bruxelles* entre le haut potentiel Intellectuel et le haut potentiel émotionnel. Cette distinction me surprend, particulièrement au vu des résultats obtenus lors de l'étude du CERMEP. Étonnée par cette différenciation, je me suis entretenue avec Valérie Dereppe, directrice de l'ASBL *AvanceToi*. Il nous apparaît incorrect de scinder le haut potentiel en ne prenant en compte que le haut potentiel intellectuel dans le

⁹³ Voir point 4.2.2. Parallèle entre les profils des élèves (CHAPITRE 2).

cadre scolaire. On ne peut raisonnablement pas nier les particularités émotionnelles d'un apprenant.

En outre, la découverte du haut potentiel peut être un bouleversement, tant pour les personnes concernées que leur entourage, les mères se rendant compte plus tôt des différences de leurs enfants selon la psychologue Tessa Kieboom. Séverine Avena a émis l'hypothèse que la raison était d'ordre culturel étant donné que les mères s'occupent davantage des devoirs scolaires.

Enfin, j'ai questionné les aides physiques proposées pour soutenir la scolarité des HP. Parmi celles-ci, citons les psychologues, neuropsychologues, PMS et centres spécialisés comme l'ASBL *AvanceToi* ou le *Centre pour la Valorisation des Intelligences Multiples*. Ces derniers représentent des aides précieuses dans la prise en charge du haut potentiel. Le second m'a permis d'aborder les intelligences multiples, notion particulièrement pertinente dans l'approche du haut potentiel. J'ai pu m'entretenir à ce sujet avec Isée Piazza, élève à haut potentiel en 3^e secondaire, dont les intelligences multiples sont particulièrement développées.

À travers les encadrés « Le saviez-vous ? » et les QR codes, j'ai souhaité insérer des précisions sur certains points comme les huit intelligences développées par Howard Gardner ou les profils Complexes et Laminaires. Proposer un lexique conséquent m'est aussi apparu essentiel pour faciliter la compréhension de cette vaste problématique qu'est le haut potentiel.

2. Chapitre 2

J'ai souhaité centrer le second chapitre de mon mémoire sur une approche pratique du haut-potentiel. À l'image d'un parent découvrant le haut potentiel de son enfant, je suis allée à la rencontre de spécialistes liégeois, ai échangé avec des personnes à haut potentiel et leurs parents ainsi qu'avec des enseignants.

En tant que future journaliste appréciant fortement les sujets à vocation sociale, j'ai souhaité me centrer sur une approche plus pratique, de terrain, là où se déroulent réellement les

notions théoriques que l'on peut habituellement appréhender et comprendre en se documentant dans la littérature.

Me mêler au quotidien de ces acteurs a été une véritable chance pour moi, ceci m'ayant permis de pouvoir mettre en lumière les différents problèmes qu'un enfant au raisonnement différent peut rencontrer au cours de sa scolarité, ainsi que les solutions pouvant être mises en place afin de rendre son apprentissage et son quotidien plus agréables.

Cette analyse sociétale n'a aucune prétention scientifique. Elle n'a pas vocation à vouloir contourner ou remplacer la littérature scientifique, mais propose un regard extérieur, de terrain. Toutes les deux sont pour moi complémentaires. Mon approche journalistique permet, à mon sens, de faire un lien entre l'étude Psychologique du haut potentiel et ses applications réelles en milieu scolaire. C'est la raison pour laquelle, même si des notions théoriques sont utilisées pour soutenir mon discours, il ne faut pas l'aborder avec une vision purement psychologique et théorique, au sens strict du terme.

Par conséquent, je suis allée à la rencontre d'élèves, professeurs et spécialistes⁹⁴. J'ai ensuite tenté de retranscrire le plus fidèlement possible leurs parcours afin de tenter de les comprendre.

En premier lieu, j'ai souhaité sonder des élèves de tout âge et de profils différents : cinq en primaire (Noa Gonda, Léa, Romain, Laura et Chloé), deux en secondaire (Isée Piazza et Florian), et deux en supérieur (Emilie Loroy et François Hamza Benjida). Ces rencontres m'ont permis d'aborder leur comportement particulier, leur compréhension spécifique, leurs difficultés d'intégration, leurs difficultés scolaires et leurs troubles multiples. J'ai également pu rencontrer les parents de deux de ces enfants : Nadia Mahy-Gonda (la maman de Noa), Fabrice Piazza et Martine Léonet (les parents d'Isée Piazza). Chaque rencontre a permis de soulever une problématique propre au haut potentiel et de tenter de la comprendre à travers des interviews et approches réflexives.

⁹⁴ Par souci de clarté, il est évident que toutes mes interactions n'ont pas été retranscrites. J'ai sélectionné les plus pertinentes et celles se complétant au mieux.

Hormis Pierre Renders⁹⁵ (instituteur primaire de Romain), aucun des enseignants que j'ai pu interviewer n'était formé au haut potentiel. Maïté (enseignante en secondaire), peu informée sur cette problématique, n'estime pas nécessaire d'adapter son enseignement au haut potentiel et propose une application ludique à ses élèves. Caroline Mertens⁹⁶ (institutrice primaire de Léa), a découvert cette notion en même temps que son élève et a tenté d'adapter ses cours pour la soutenir. De même, Nadia Mahy-Gonda⁹⁷ (enseignante en secondaire) a dû apprendre à la déceler en accompagnant ses enfants dans ce bouleversement. Quant à Samira Djelil (enseignante à l'athénée Léonie de Waha), elle peut compter sur le soutien d'une logopède pour accompagner son élève pendant ses cours. Enfin, Marie (institutrice primaire), réfléchit à la façon d'enseigner la plus efficace pour sa classe, sans se focaliser sur un seul enfant.

Finalement, j'ai pu rencontrer quatre spécialistes : la directrice du CVIM Laurence Nicolaï, la psychologue pour enfant Séverine Aversa, la directrice de l'ASBL AvanceToi Valérie Dereppe et la neuropsychologue Eloïse Delvaux. Cette dernière se rend directement au sein des classes, son approche me semblait particulièrement intéressante. J'ai pu l'observer en classe aux côtés d'un élève et constater la nécessité de son support. Sans elle, les élèves qu'elle accompagne seraient incapables de suivre leurs cours et risqueraient de décrocher.

3. Chapitre 3

En sondant la réalité de terrain des élèves à haut potentiel, j'ai concrètement pu m'apercevoir des besoins que certains pouvaient rencontrer. Dès lors, j'ai souhaité proposer, au sein de mon dernier chapitre, des pistes potentielles d'apprentissage pouvant soutenir les HP dans leur scolarité. Souhaitant rester pragmatique, j'ai réfléchi aux formes d'enseignements existantes profitables aux HP. Sans approcher l'exhaustivité, celles-ci tentent d'apporter un éclairage supplémentaire sur des pédagogies peu traditionnelles.

⁹⁵ Voir point 1.2.1. Observation d'un élève en milieu scolaire (CHAPITRE 2).

⁹⁶ Voir point 4.2.1. Approche d'une enseignante (CHAPITRE 2).

⁹⁷ Voir point 2.1.1. Approche d'un élève dans l'enseignement primaire (CHAPITRE 2).

À l'Institut de Formation Continuée Jonfosse, j'ai été amenée à étudier la différenciation pédagogique. Sa capacité à répondre aux besoins des HP, m'est apparue évidente. En prenant en compte l'hétérogénéité de son public, elle s'adapte au rythme d'apprentissage des HP, répond à leur volonté d'apprendre et prévient le décrochage scolaire.

Afin d'en découvrir les bienfaits, je suis allée à la rencontre de Laurence Nicolai. Elle m'a révélé des méthodes concrètes de différenciation valorisant les intelligences multiples. Elle a également abordé la pédagogie du projet, ressource idéale pour ancrer les élèves dans leurs apprentissages et leur permettre d'y trouver du sens. En visionnant le documentaire *Au Bonheur d'être prof*⁹⁸ de Marina Julienne, j'ai pu concrètement observer sa mise en place.

Cette approche m'avait également été communiquée par Isée Piazza, élève à l'athénée Léonie de Waha, me révélant l'organisation de projets annuels au sein de son établissement. Intriguée, je me suis ensuite intéressée à la pédagogie active.

Dans le but de me plonger dans cet enseignement, j'ai visionné le documentaire *Sortir du rang*⁹⁹ de Patrick Séverin. Je me suis ensuite rendue à l'athénée Léonie de Waha, seule école secondaire proposant la pédagogie Freinet, et ai assisté à un cours donné par Samira Djelil en deuxième secondaire. Cette immersion me convainc que cette approche pédagogique pourrait représenter un tremplin pour des élèves à haut potentiel.

Enfin, je me suis intéressée à la possibilité d'arrondir l'enseignement suite à la lecture de l'article *Entre rondes familles et école carrée : le choc ?!*¹⁰⁰, de la sociologue Danielle Mouraux, lors d'un de mes cours à l'Institut. Surprenante, cette méthode d'apprentissage peu conventionnelle me semblait être une alternative pour conjuguer cadre traditionnel et méthodes d'enseignement alternatives, tout en investissant davantage les HP dans leur scolarité. J'ai pu l'expérimenter au Collège Saint-Louis de Liège, auprès de Cédric, élève en première secondaire, et me rendre compte que le challenge qu'il représentait le motivait à construire ses apprentissages au fil des leçons.

⁹⁸ JULIENNE, M. (réalisatrice). *Au bonheur d'être prof* [Documentaire]. CinéTévé, 2020, 70 minutes.

⁹⁹ SEVERIN, P. (réalisateur). *Sortir du rang* [Documentaire]. HorsZone 2019, 68 minutes.

¹⁰⁰ MOURAUX, D. *Entre rondes familles et École carrée : le choc ?!* TRACeS de ChanGements. Mars-avril 2007, n°180 : Cours généraux en professionnelle.

CONCLUSION

Au cours de la réalisation de mon analyse sociétale, il m'a à plusieurs reprises été demandé quelle était l'utilité d'être détecté HP. A vrai dire, pour les élèves ne rencontrant aucun problème à l'école, cette démarche n'apparaît pas nécessaire. Pourtant, les situations scolaires ne sont pas les seules à pouvoir engendrer des difficultés. Un jour ou l'autre, le fonctionnement d'un HP qui s'ignore ne s'intégrera pas à la situation qu'il vit, que ce soit à l'école, en famille ou professionnellement. L'imaginaire collectif estime souvent que les HP devraient faire des efforts pour agir comme tout le monde. Cependant, ils ne sont pas responsables de leurs différences ; leur fonctionnement particulier est ancré en eux. Peu importe l'âge auquel il est découvert, le haut potentiel apporte des bouleversements, qu'ils soient positifs ou négatifs. Etre HP est un parcours du combattant au quotidien. Leur système de pensée en arborescence force les HP à adapter leur comportement pour se conformer à celui prescrit par la société. À l'inverse, pour une personne lambda, être en présence d'un HP peut être source de complications. Pour que l'entente soit parfaite, chacun doit accepter de réaliser des concessions.

En milieu scolaire, la détection du haut potentiel peut permettre d'adapter des méthodes scolaires pour que les élèves à haut potentiel puissent s'épanouir. Sans motivation, ils manquent d'attention et ne sont pas volontaires. Etre attentif à leurs nombreuses questions répond à leur besoin de motivation. Ils sont capables de retenir aisément ce qui les intéresse, ont constamment soif d'apprendre et d'être nourris intellectuellement pour cultiver leurs potentialités. A contrario, retenir par cœur ce qui leur semble dénué de sens, est laborieux. On peut leur proposer de découvrir de nouvelles méthodes de travail, comme le tutorat ou la pédagogie du projet, afin qu'ils ne se reposent pas uniquement sur leurs capacités ou restent concentrés sur leur cours. Parallèlement, il est important qu'ils apprennent à connaître et valoriser leur mode de fonctionnement. Une pédagogie adaptée qui tienne compte non seulement de leur rythme d'apprentissage et de leur potentiel, mais aussi de leurs difficultés, est parfois nécessaire.

Si les aménagements raisonnables prévus par la *Fédération Wallonie-Bruxelles* sont officiellement rentrés en vigueur en septembre 2018, il ne semble pourtant pas que beaucoup d'écoles aient spontanément mis en place des aménagements concrets. Il apparaît que le sujet est absent de nombreux cours de didactique. Comment de futurs professeurs pourraient-ils reconnaître des élèves à haut potentiel et s'adapter à leurs besoins si le sujet ne leur est pas enseigné ? S'ils n'en ont pas entendu parler de leur côté, ils risqueraient complètement passer à côté des HP au sein de leur future classe.

De même, peu d'enseignants sont formés à la détection du haut potentiel. Ceci peut s'expliquer : accepter d'agir autrement avec les élèves à haut potentiel implique de nombreuses concessions et surtout de passer quantité d'heures supplémentaires à préparer les leçons selon une approche divergente de la norme, tous les professeurs n'y adhèrent pas spontanément. Néanmoins, si la *Fédération Wallonie-Bruxelles* tient à mettre en place des aménagements pour les élèves à haut potentiel, il est essentiel que le sujet soit enseigné aux futurs enseignants au cours de leur scolarité.

Je suis intimement convaincue que la généralisation des aménagements proposés par la *Fédération Wallonie-Bruxelles* amoindrirait le décrochage et l'échec scolaire des élèves à haut potentiel s'ils étaient davantage répandus au sein des écoles.

Certains HP parviennent à s'épanouir au cours de leur scolarité, sans accroc. Pour d'autres un soutien, à des degrés divers, est nécessaire pour performer. L'imaginaire collectif s'attend à ce que ces élèves obtiennent constamment des résultats exceptionnels et les imagine être des génies ; cette représentation est réductrice et erronée. Comme nous avons pu l'étudier à travers les parcours de Léa, Emilie et François, la réalité est toute autre. En effet, leur mode de fonctionnement particulier peut susciter une adaptation particulière.

Afin de rendre compte au mieux des besoins des élèves à haut potentiel, Laurence Nicolaï, directrice du CVIM, suggère de centraliser leurs besoins spécifiques en généralisant le Plan Individuel d'Apprentissage (PIA). Cette élaboration aiderait à conserver une attention sur leur parcours au fil des années et des établissements, de partir de leurs intérêts pour adapter les outils et de les réajuster en fonction de leur âge.

Suite à mes entretiens, il m'apparaît que l'enseignement belge traditionnel n'est pas le plus adapté aux élèves à haut potentiel étant donné que les savoirs sont majoritairement communiqués de manière frontale. Les diriger vers un enseignement alternatif, comme le propose l'athénée Léonie de Waha à Liège, est une piste prometteuse. Selon Laurence Nicolaï et Eloïse Delvaux, les écoles à pédagogie active ne sont pas adaptées à tous les profils d'élèves à haut potentiel. En effet, certains, plus angoissés, ont besoin de cadre et de structure au cours de leur scolarité. Toutefois, je suis convaincue que ces établissements représenteraient de véritables tremplins pour des élèves à haut potentiel autonomes et capables de se prendre en main.

Pour répondre à leurs besoins spécifiques tout en conservant un enseignement traditionnel, il est intéressant de les soutenir dans leur scolarité en privilégiant la construction des savoirs par les élèves, intégrer la pédagogie du projet dans l'enseignement traditionnel ou se pencher sur la différenciation des apprentissages. Via cette dernière méthode, les intelligences multiples sont valorisées en abordant une matière à partir des diverses formes d'intelligence et forces des élèves. Afin de maintenir leur attention en classe, les HP doivent trouver du sens dans leurs apprentissages. La pédagogie du projet, même individualisée, favorise l'autonomie des élèves, compense leur ennui et évite un décrochage scolaire. Quant à l'approche par compétences, elle identifie concrètement les compétences à améliorer et celles déjà acquises.

Ces enseignements demeurent complexes à mettre en place et demandent des aménagements conséquents, sans compter que les élèves ont tous des particularités propres. Néanmoins, ces pistes, non exhaustives, permettraient aux élèves à haut potentiel de s'épanouir au cours de leur scolarité, de recevoir des apprentissages adaptés à leur rythme ou encore d'amoinrir le décrochage scolaire. D'autres formes d'apprentissage pourraient aussi être sondées comme la mise en place de classes inversées ou l'enseignement finlandais.

Je n'ai pas la prétention d'avoir traité l'entièreté de cette problématique au cours de cette analyse sociétale. La richesse de ce sujet suscite en moi l'envie de prolonger ce mémoire par un reportage sonore confrontant les parcours scolaires d'élèves à haut potentiel aux profils divergents, de consacrer le numéro d'une revue sociale au bouleversement que peut

engendrer le haut potentiel ou encore de réaliser un documentaire sur une école dédiée au haut potentiel. En ne limitant plus mon propos à la scolarité, je pourrais également réaliser une enquête sur les difficultés que rencontrent les adultes à haut potentiel au travail ou dans leur vie amoureuse. Les prolongements envisageables semblent infinis !

Je conclurai par cette citation du Docteur Olivier Revol: « Les enfants précoces ne sont pas tout à fait comme les autres, mais comme les autres ce sont des enfants. »

BIBLIOGRAPHIE

CORPUS

Ouvrages

ADMINISTRATION GENERALE DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE. *Enseigner aux élèves à haut potentiel*. Bruxelles : Fédération Wallonie-Bruxelles, Ressource créée en 2013 et mise à jour en 2019, p.11.

AJURIAGUERRA, J. *Manuel de psychiatrie de l'enfant*. Paris : Masson, 1959.

BRASSEUR, S.; CUCHE, C. *Le haut potentiel en question*. Bruxelles : Mardaga, 2017, p.59.

CABINET DE MARIE-MARTINE SCHYNS. *Fiche outil « Le haut potentiel intellectuel »*. Bruxelles : Marie-Martine SCHYNS, Ministre de l'Éducation et des bâtiments scolaires, Gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles, 2018.

CARON, J. *Apprivoiser les différences*. Montréal, Québec : Chenelière, 2003.

CELLIER, H. *Précocité à l'école : le défi de la singularité*. Paris : L'Harmattan, 2007, p. 24.

DELAUBIER, J.-P. *La scolarisation des élèves "intellectuellement précoces"*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, 2002, p. 22.

GRUPE ACADÉMIQUE DE RECHERCHE SUR LA SCOLARITÉ DES ENFANTS PRÉCOCES (GARSEP). *La scolarité des enfants précoces*. Toulouse : GARSEP, 2003, p.18.

GRUPE ÉCOLE DES CEMEA. « Les parents et nous, on est partenaires, mais... » dans CENTRES D'ENTRAÎNEMENT AUX MÉTHODES D'ÉDUCATION ACTIVE (CEMEA). *Et si l'école : 22 chroniques pour changer l'éducation*. Lyon : Chronique Sociale, 2020, pp. 139-140.

HELLER, J. *International Handbook of Research & Development of Giftedness & Talent*. Oxford : Pergamon Press, 1999, p. 631.

KIEBOOM, T. *Accompagner l'enfant surdoué*. Bruxelles : De Boeck Université, 2011, pp. 5-15.

KIEBOOM, T., *Accompagner l'enfant surdoué : HP et heureux*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur, 2018, pp. 154-164.

MEIRIEU, P. ; ROUCHE, N. *Réussir à l'école : Des enseignants relèvent le défi*. Bruxelles : Vie Ouvrière, 1987.

MILLETRE, B. *Petit guide à l'usage des parents qui trouvent (à juste titre) que leur enfant est doué*. Paris : Payot et Rivages, 2011.

MINISTERE DE LA COMMUNAUTE FRANÇAISE DE BELGIQUE. *Rapport du 4ème congrès : Les enfants et les adolescents à haut potentiel : recherche-action inter universitaire*. Bruxelles : Ministère de la Communauté française de Belgique, 2001.

MINISTERE DE LA FEDERATION WALLONIE-BRUXELLES. *Enseigner aux élèves avec troubles d'apprentissage*. Bruxelles : Fédération Wallonie-Bruxelles, 2013.

MINISTERE DE LA FEDERATION WALLONIE-BRUXELLES. *Le haut potentiel intellectuel. Besoins spécifiques d'apprentissage. Aménagements raisonnables*. Bruxelles : Fédération Wallonie-Bruxelles, 2018.

SANTILLI, P. *Étude intercantonale sur la satisfaction scolaire des élèves à haut potentiel intellectuel*. Lausanne : Université de Lausanne, 2017.

SIAUD-FACCHIN J. *L'enfant surdoué. L'aider à grandir, l'aider à réussir*. Paris : Odile Jacob, 2012.

Articles

BINET, A.; SIMON, T., *Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux*. L'année psychologique. 1904, volume 11, pp. 191-244.

BRUGEILLES, C.; SEBILLE, P. *La participation des pères aux soins et à l'éducation des enfants : L'influence des rapports sociaux de sexe entre les parents et entre les générations*. Revue des politiques sociales et familiales, Mars 2009, n°95 : Parentalité, pp. 20-21.

GAUVRIT, N.; RAMUS, F. *La légende noire des surdoués*. La Recherche. Mars 2017, mensuel n°521 : Neandertal redécouvert.

JOUFFRAY, C.; PEREIRA-FRADIN, M. *Les enfants à haut potentiel et l'école : historique et questions actuelles*. Bulletin de psychologie. 1^{er} janvier 2006, n°485, volume 59 (fascicule 5), pp. 431-437.

MOURAUX, D. *Entre rondes familles et Ecole carrée : le choc ?* TRACeS de ChanGements. Mars-avril 2007, n°180 : Cours généraux en professionnelle.

PEREIRA-FRADIN, M. *Ces enfants à « haut potentiel »*. Sciences Humaines. 2005, mensuel n°164 : L'enfant et ses intelligences.

Wechsler, D. *The psychometric tradition : Developing the wechsler adult intelligence scale*. Contemporary Educational Psychology. 1981, volume 6 (fascicule n°2), pp. 82–85.

Sources électroniques

ANPEIP. *Par définition*, s.d. <http://www.anpeip.org/qui-sont-eip/par-definition>.

AUCLAIR, P. *Enfant précoce : une étude démontre enfin leur spécificité cérébrale*. Lyon. <https://www.ra-sante.com/enfant-precoce-etude-cerveau-lyon-121798.html>.

AVANCETOI, *Difficultés scolaires chez l'enfant HP*. s.d. <http://www.avancetoi.be/enfants-hp-scolarité-et-bien-etre/les-difficultes-scolaires-chez-l-enfant-hp>.

AVANCETOI, *Lexique*. s.d. <http://www.avancetoi.be/bon-a-savoir/lexique>.

AVANCETOI. *Les enfants à haut potentiel*. s.d. <http://www.avancetoi.be/le-haut-potentiel/les-enfants>.

AVANCETOI. *Les tests de QI*. s.d. <http://www.avancetoi.be/detection-du-haut-potentiel/le-testing-qi>.

CHAOUA, F. *La différenciation pédagogique*, 2018. <https://fr.slideshare.net/faycel-chaoua/la-différenciation-pédagogique-86127894>.

CHRYSSAFI, Varvara. *Pédagogie différenciée et différenciation pédagogique, facteurs d'excellence dans l'enseignement public du FLE*. 2018. <https://methodal.net/Pedagogie-differenciee-et-differenciation-pedagogique-facteurs-d-excellence-255>.

CVIM. *Identification du haut potentiel intellectuel*. s.d. <http://www.cvim.be/cvim/identification-du-haut-potentiel.html>.

DELWART, S. *Documentaire : « Sortir du rang », une injonction à désobéir*. Le 18 Septembre 2019. <https://www.pointculture.be/magazine/articles/focus/sortir-du-rang-une-injonction-a-desobeir/>.

DOUANCE. *Caractéristiques*. s.d. <http://douance.be/douance-ehp-caracteristiques.htm>.

LAURENT, J-F. *HPI, EIP, surdoués, précoces, zèbres? APIE...* s.d. <http://jean-francois-laurent.over-blog.com/page-hpi-eip-surdoues-precoces-zebres-apie-avec-jean-fran-ois-laurent-3904930.html>.

MARTRENCHAR, L. *Etes-vous HPI ou HPE*. 2020. <https://www.bilan-psychologique.com/hpe.html>.

NOS PENSEES. *Pensée divergente : qu'est-ce et comment la développer ?* Le 22 novembre 2017. <https://nospensees.fr/pensee-divergente-quest-ce-et-comment-la-developper/>.

QI TESTER. *Histoire de la mesure de l'intelligence*. s.d. <https://www.fr.iq-tester.ch/articles-sur-le-qi/histoire-de-la-mesure-de-lintelligence.html>.

LECTURE

BARY, I. *Zebraska*. Belgique : Luce Wilquin, 2014.

FILMOGRAPHIE

ALBERTA GOVERNMENT. *Différenciation pédagogique* [Vidéo]. Alberta Government, 2014, 4 minutes.

<https://youtu.be/skkdi4kF7zg>



FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES. *Pacte pour un enseignement d'excellence* [Vidéo]. Fédération Wallonie-Bruxelles, 2019, 4 minutes.

<https://youtu.be/l6C5lBxg9nc>



GRUPE DE RECHERCHES EN NEUROSCIENCES POUR L'ÉDUCATION (GRENE). *Les intelligences multiples* [Vidéo]. GRENE, 2015, 4 minutes.

<https://youtu.be/DCanko5Xhys>



GUY, S. *Les philocogonitifs !* [Vidéo]. Séverine Guy, 2019, 82 minutes.

<https://youtu.be/6yrmLBqfHWA>



JULIENNE, M. (réalisatrice). *Au bonheur d'être prof* [Documentaire]. Cinétévé, 2020, 70 minutes.

<https://youtu.be/5iK6JBkDqTU>



LOSSET, D. (réalisateur). *Le maître qui laissait les enfants rêver* [Biopic]. MFP, 2007, 92 minutes.

<https://youtu.be/silaRfcDevY>



SEVERIN, P. (réalisateur). *Sortir du rang* [Documentaire]. HorsZone 2019, 68 minutes.

ICONOGRAPHIE

Figure 1 : Quel terme choisir ? ©Rayures et Ratures. 2020.

<https://www.rayuresetratures.fr/category/caracteristiques/>

Figure 2 : Distribution théorique de l'intelligence dans la population. ©Les tribulations d'un petit zèbre. 2013.

<http://les-tribulations-dun-petit-zebre.com/2013/02/05/definition-du-mot-enfant-surdouee-psychologies-com-janvier-2013/>

Figure 3 : Illustration du WISC-V. ©Kidz et Family. 2014.

<https://kidzfamily.fr/test-bilan-qj/>

Figure 4 : Représentations de la pensée linéaire et en arborescence ©Rayures et Ratures. 2020.

<https://www.rayuresetratures.fr/pensee-divergente/>

Figure 5 : Complexe et laminaire. ©Rayures et Ratures. 2020.

<https://www.rayuresetratures.fr/category/caracteristiques/>

Figure 6 : IRM avec connectivité cérébrale ©CERMEP. s.d.

<https://www.ra-sante.com/enfant-precoce-etude-cerveau-lyon-121798.html>

Figure 7 : Participation des mères et des pères aux activités parentales ©INED-INSEE. 2005.

https://www.persee.fr/doc/caf_2101-8081_2009_num_95_1_2426?fbclid=IwAR0pL1A9vE1JDuGAP2JQIYbpwNOdWaxAXfYcHrYuPAheUC3_0h1z5ISoJ3I

Figure 8 : Classe flexible. ©100°. 2018.

<https://centdegres.ca/magazine/amenagement/amenagement-des-locaux-lecole-saint-claude-experimente-le-virage-des-classes-flexibles-et-differenciees/>

ANNEXES

I. Historique

Sans prétendre être exhaustive, j'ai retracé un historique des recherches visant à approcher la notion de haut potentiel :

Seconde moitié du XIXe siècle : premières tentatives d'estimation de l'intelligence¹⁰¹. Les chercheurs se basent sur la mesure du temps de réaction (la vitesse à laquelle la personne réagit à une stimulation sensorielle). Cependant, il a été prouvé que cette mesure ne démontrait pas l'intelligence et que les résultats obtenus n'étaient pas liés aux résultats scolaires.

1869 : l'anthropologue Francis Galton est le premier à tenter de mesurer l'intelligence. Il introduit les statistiques dans les sciences sociales et la notion de courbe d'intelligence.

1890 : le terme "Mental Test" est inventé par le psychologue Mac Cattell. Il se base sur les travaux de Galton pour créer les premiers tests mentaux aux Etats-Unis.

1901 : fondation de la première école pour enfants précoces à Worcester (Massachusetts)¹⁰². La pédagogie y est fondée sur l'approfondissement et l'accélération.

1904 : le Ministère de l'Instruction Publique français charge le pédagogue et psychologue Alfred Binet de créer un outil repérant les enfants susceptibles de rencontrer les plus grandes difficultés scolaires¹⁰³.

¹⁰¹ QJ TESTER. *Histoire de la mesure de l'intelligence*. s.d. www.fr.iq-tester.ch. Consulté le 30 novembre 2019.

¹⁰² JOUFFRAY, C.; PEREIRA-FRADIN, M. *Les enfants à haut potentiel et l'école : historique et questions actuelles*. Bulletin de psychologie. 1^{er} janvier 2006, n°485, volume 59 (fascicule 5), pp. 431-437.

¹⁰³ BINET, A.; SIMON, T., *Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux*. L'année psychologique, vol. 11, 1904, pp. 191-244.

1905 : avec la collaboration du médecin Théodore Simon, Alfred Binet met au point la première Échelle métrique de l'intelligence. Elle a pour but de mesurer le développement de l'intelligence des enfants en fonction de leur âge mental. Ce travail a permis à de nombreux autres tests de voir le jour, dont la mesure du Quotient Intellectuel (QI).

1910 : Alfred Binet déclare que l'enseignement n'est pas adapté aux enfants "trop intelligents"¹⁰⁴.

1912 : le psychologue William Stern conçoit le QI dont la formule est (âge mental / âge réel) x 100.

Dans les années 1910-1920 : la psychologue Leta Stetter Hollingworth¹⁰⁵ invente le terme "doué". « Elle s'intéresse au développement cognitif et affectif des enfants doués et constate qu'ils ont des besoins sociaux et émotionnels spécifiques qui doivent être pris en compte. Elle les écoute longuement et identifie certaines de leurs caractéristiques telles que leur solitude, leur soif de justice, leur amour du beau. Elle note qu'ils s'interrogent sur leur place dans l'univers et remarque leur sens de l'humour [particulier]. »¹⁰⁶ Elle se rend compte que ces capacités peuvent entraîner des explosions ou des dépressions émotionnelles. Elle cherche alors à aider les enfants et leurs parents en leur apportant des méthodes de travail et d'éducation adéquates. Pour elle, la douance est héréditaire mais les facteurs environnementaux et éducatifs exercent aussi un effet sur le potentiel de l'intelligence.

1916 : le psychologue Lewis Madison Terman réalise l'adaptation américaine du test Binet-Simon. Il croit en l'hérédité des capacités intellectuelles¹⁰⁷.

¹⁰⁴ JOUFFRAY, C.; PEREIRA-FRADIN, M. *op. cit.*

¹⁰⁵ HELLER, J. *International Handbook of Research & Development of Giftedness & Talent*, Oxford : Pergamon Press. 1999, p. 631.

¹⁰⁶ GROUPE ACADEMIQUE DE RECHERCHE SUR LA SCOLARITE DES ENFANTS PRECOCES (GARSEP). *La scolarité des enfants précoces*. Toulouse : GARSEP, 2003, p.18.

¹⁰⁷ PEREIRA-FRADIN, M. *Ces enfants à « haut potentiel »*. Sciences Humaines. 2005, mensuel n°164 : L'enfant et ses intelligences. https://www.scienceshumaines.com/ces-enfants-a-haut-potentiel_fr_5210.html.

Consulté le 4 avril 2020.

1921 : Lewis Madison Terman dresse un portrait des enfants doués. « Il montre que ces enfants se portent mieux que la moyenne, qu'ils sont sociables et réussissent bien dans la vie. Il introduit également la notion de précocité et conseille le saut de classe. »¹⁰⁸ Ses écrits ont engendré des mesures significatives pour la scolarisation des élèves surdoués, telles que des cours d'enrichissement, ainsi que des classes et des écoles spécialisées¹⁰⁹.

1922 : Leta Stetter Hollingworth crée deux classes pour "enfants doués" au sein d'une école publique, à New York¹¹⁰.

1938 : le psychologue David Wechsler développe une batterie de tests d'intelligence, *Wechsler-Bellevue Intelligence Scale* (WBIS)¹¹¹. Il définit l'intelligence comme étant une capacité, globale, d'agir selon une intention, de penser rationnellement et d'agir sur son environnement. Il soutient que l'intelligence n'est pas une capacité unique mais bien un ensemble de caractéristiques.

1946 : le docteur Julian de Ajuriaguerra invente le terme "surdoué" pour qualifier une catégorie d'enfants « qui possède des aptitudes supérieures qui dépassent nettement la moyenne des capacités des enfants de son âge. »¹¹²

1949 : David Wechsler publie un test d'intelligence pour les enfants, *Wechsler Intelligence Scale for Children* (WISC), revu en 1974¹¹³.

1955 : David Wechsler développe un test d'intelligence pour les adultes, *Wechsler Adult Intelligence Scale* (WAIS), revu en 1981. La même année, le psychologue de l'éducation Cyril Burt publie une enquête sur la potentielle hérédité du QI.

¹⁰⁸ GARSEP. *op. cit.*, p.18.

¹⁰⁹ PEREIRA-FRADIN, M. *op. cit.*,

¹¹⁰ JOUFFRAY, C.; PEREIRA-FRADIN, M. *op. cit.*

¹¹¹ WECHSLER, D. *The psychometric tradition : Developing the wechsler adult intelligence scale*. Contemporary Educational Psychology, volume 6 (fascicule n°2), 1981, pp. 82–85.

<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0361476X81900357>. Consulté le 4avril 2020.

¹¹² AJURIAGUERRA, J. *Manuel de psychiatrie de l'enfant*, Paris : Masson, 1959.

¹¹³ WECHSLER, D. *op. cit.*, pp. 82–85.

1967 : David Wechsler réalise un test d'intelligence pour les enfants d'école maternelle et primaire: Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence (WPPSI).

1971 : le psychologue Jean-Charles Terrassier fonde l'*Association Nationale pour les Enfants Surdoués* (ANEPS), dont l'objectif est de favoriser une meilleure connaissance de l'enfant surdoué et de ses besoins, par le grand public, les enseignants et au sein même du Ministère de l'Education.

1972 : aux États-Unis, le rapport *Marland* est « un des premiers textes officiels à souligner l'importance qu'il y aurait à élargir le concept du haut potentiel à des domaines, comme la créativité, le comportement ou les aptitudes artistiques »¹¹⁴. Grâce à cette publication, les aptitudes intellectuelles « ne sont plus considérées comme étant l'unique champ d'expression des aptitudes exceptionnelles. » On comprend alors que « le haut potentiel peut prendre de multiples formes. » De plus, le *US Office of Education* soutient que les surdoués sont des individus possédant des « aptitudes exceptionnelles les [rendant] aptes à des performances élevées. »

1978 : premier Congrès national pour les enfants surdoués, à Nice. Le même jour, le Centre de loisirs pour enfants doués, jeunes vocations artistiques, littéraires et scientifiques fut créé à Paris.

1981 : le "surdoué" est défini par le Congrès américain comme « un jeune qui, au niveau de la maternelle, du primaire ou du secondaire a fait preuve ou démontré un potentiel d'aptitudes à atteindre un degré de compétences dans les domaines intellectuel, artistique, académique spécifique, dans les arts visuels, le théâtre, la musique, la danse, une aptitude au leadership, et qui, par conséquent, a besoin de services et d'activités qui ne sont pas normalement disponibles à l'école. »

1986 : pour le psychologue scolaire Joseph Renzulli, le haut potentiel ne peut résulter que de la combinaison de plusieurs facteurs¹¹⁵. Sa *Théorie des trois anneaux* présente le haut

¹¹⁴ JOUFFRAY, C.; PEREIRA-FRADIN, M. *op. cit.*

¹¹⁵ JOUFFRAY, C.; PEREIRA-FRADIN, M. *op. cit.*

potentiel comme le produit de l'interaction de trois caractéristiques psychologiques fondamentales : des aptitudes hautement supérieures à la moyenne, l'investissement dans l'activité (= capacité d'une personne à se concentrer sur une tâche spécifique, sa persévérance et son désir de réussite) et la créativité (= l'aptitude à automatiser des procédures pour libérer des ressources cognitives permettant de trouver des idées nouvelles et originales). Les programmes éducatifs qu'il propose reposent sur « une procédure d'identification multivariée et une prise en compte simultanée [de ces] trois composantes [interagissant] entre elles ».

1994-2000 : pour le psychologue Robert Sternberg l'intelligence est multi-factorielle. Selon lui, il existe trois formes d'intelligence: « l'intelligence analytique, utilisée dans l'analyse de problèmes abstraits, l'intelligence pratique, qui permet de résoudre des problèmes de la vie quotidienne en utilisant ses capacités d'adaptation, de sélection et de transformation, tout en tenant compte des contraintes liées au contexte, et l'intelligence créative, qui permet de faire face à des situations nouvelles en adoptant des solutions originales »¹¹⁶. Il soutient également que la capacité d'adaptation à la nouveauté, d'automatisation des procédures, d'adaptation au contexte, à sélectionner les environnements utiles et à interagir avec ces environnements pour, éventuellement, les modifier, déterminent le niveau d'intelligence d'un individu.

2000 : le psychologue François Gagné distingue le "don" et le "talent"¹¹⁷. La même année, les professeurs John Feldhusen et Fathi Jarwan « identifient quatre domaines d'expression possibles pour le haut potentiel : le domaine scolaire-intellectuel, qui correspondrait aux matières scolaires, le domaine artistique, le domaine professionnel-technique et le domaine interpersonnel-social. »

2002 : dans un rapport adressé au Ministre de l'Education nationale, Jean-Pierre Delaubier (membre du comité expert de l'Association Nationale Pour les Enfants Intellectuellement Précoces), affirme que les élèves "surdoués" ont des besoins spécifiques. Il précise que ceux-

¹¹⁶ JOUFFRAY, C.; PEREIRA-FRADIN, M. *op. cit.*

¹¹⁷ *Ibid.*

ci « ne [doivent], en aucun cas, conduire à établir une discrimination ou à privilégier une catégorie d'élèves par rapport à une autre. »¹¹⁸

2004 : le psychologue Howard Gardner décrit huit formes d'intelligence : interpersonnelle, intra-personnelle, naturaliste, logico-mathématique, visuo-spatiale, musicale-rythmique, verbo-linguistique et corporelle-kinesthésique¹¹⁹.

2013 : la *Fédération Wallonie-Bruxelles* (FW-B) prescrit la mise en place d'aménagements raisonnables en milieu scolaire pour les élèves à besoins spécifiques. Parmi ceux-ci, on compte le haut potentiel intellectuel.

2019 : publication d'une étude scientifique réalisée par le Centre PSYRENE de Lyon dédiée aux personnes à haut potentiel. Cette recherche, racontée dans le livre *Les philo-cognitifs. Ils n'aiment que penser et penser autrement...*¹²⁰, discerne deux profils de HP via des imageries médicales : "complexe" et "laminaire"¹²¹.

¹¹⁸ DELAUBIER, J.-P. *La scolarisation des élèves "intellectuellement précoces"*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, 2002, p. 22.

¹¹⁹ JOUFFRAY, C.; PEREIRA-FRADIN, M. *op. cit.*

¹²⁰ NUSBAUM, F.; REVOL, O. ; SAPPEY-MARINIER, D. *Les philo-cognitifs : Ils n'aiment que penser et penser autrement...* Paris : Odile Jacob, 2019.

¹²¹ Voir point 3.6.2. Scientifiquement (CHAPITRE 1).

II. Signes cliniques du haut potentiel

L'ASBL *Douance.be* a établi une liste¹²² non exhaustive de caractéristiques pouvant être rencontrées chez les HP :

- Hypersensibilité, susceptibilité extrême.
- Intensité émotionnelle.
- Intensité sensorielle.
- Hyperstimulabilité (niveau de réaction plus élevé aux stimuli, être "plus" tout : plus rapide, plus agité, plus attachant, plus exigeant, plus généreux, plus impatient...).
- Hyperesthésie ou exacerbation des cinq sens (hyper-réactif aux stimuli sensoriels).
- Curiosité exceptionnelle.
- Imagination débordante, grande créativité.
- Grande capacité d'observation, note les plus petits détails.
- Intérêts très variés, saute facilement d'un domaine à l'autre.
- Peut faire plusieurs choses en même temps (suivre deux conversations en parallèle, parler et écrire, rêver et pourtant écouter...).
- Recherche la compagnie de personnes plus âgées.
- Capacité d'attention, persévérance : forte si l'intérêt y est; faible, voire nulle, sinon.
- Grand sens de l'humour (et humour très particulier, souvent incompris).
- Rapidement frustré s'il ne trouve pas les personnes ou les ressources pour réaliser ses grandes idées.
- Grand sens de la justice, de l'équité, moralité. Intolérance à l'injustice, pour lui et pour les autres.
- Respect des règles qui font sens ("logiques"), mais tendance à questionner l'autorité non fondée.
- Idéalisme.
- Empathie, compassion, altruisme, voire allocentrisme*.
- Grande capacité de raisonnement/résolution de problèmes.
- Rapidité d'apprentissage.
- Méthode d'apprentissage particulière, surtout en math et en lecture.
- A lu très jeune et avidement. Mais certains n'aiment pas lire du tout !
- Vocabulaire extensif.
- Excellente mémoire.
- Bon en chiffres, puzzles...
- Perfectionnisme, doublé (parfois !) d'une extrême lucidité, qui entraînent le doute, la peur de l'échec.

¹²² DOUANCE.BE. *Caractéristiques*. s.d. www.douance.be. Consulté le 26 novembre 2020.

III. Tableau comparatif

La psychologue Séverine Avena a accepté de me donner accès aux rapports des tests de QI d'une fratrie :

	Noémie (18 ans)	Julien (14 ans)	Alexis (5 ans)
Echelle verbale	116	140	100
Echelle de performance	131	99	121
Indice d'organisation perceptive	121		
Indice de mémoire de travail	110	123	
Quotient de vitesse de traitement*	127	103	103
Note composite de langage			102
Quotient global	125		
Echelle verbale			
Similitudes*	13	17	
Vocabulaire*	14	16	11
Compréhension*	12	16	8
Information*	12		9
Raisonnement verbal*			10
Echelle de performance			
Cubes*	12	8	13
Identification de concepts*		12	13
Matrices*	17	10	12
Complètement d'images*	11		14

Indice de mémoire de travail			
Mémoire des chiffres*	11	13	
Arithmétique*	13	14	
Quotient de vitesse de traitement			
Code*	13	10	8
Symbole*	17	11	13
Composite de langage			
Dénomination d'images*			10
Compréhension de mots*			11

IV. Profils Complexes et Laminaires

Dans son article *Les deux formes d'expression du haut potentiel chez l'enfant* Fanny Nusbaum dépeint les profils Complexes et Laminaires¹²³.

Les deux formes d'expression du haut potentiel chez l'enfant

La littérature a longuement décrit le profil cognitivo-comportemental type de l'enfant à Haut Potentiel (HP). Ce portrait dépeint de façon étonnamment juste la majorité des enfants à haut potentiel intellectuel. Or, bien qu'il ait été utile de proposer cette description « métonymique » pour les besoins de l'identification claire d'une problématique jusqu'ici méconsidérée, il paraît nécessaire à présent de passer à une approche plus précise et exhaustive du haut potentiel intellectuel.

La prise en compte d'un second profil cognitivo-comportemental inhérent au HP nous semble ainsi primordiale. Ce profil, que nous nommerons « Laminaire », a probablement été oublié de la littérature car il ne fait que très rarement l'objet de consultations thérapeutiques.

C'est pourquoi nous nous attellerons dans cet exposé à présenter en détail les deux profils relatifs au HP : D'abord le profil le plus répandu, que nous appellerons « Complexe », puis le profil Laminaire.

Outre un QI Total supérieur à 125/130, communément admis pour valider le HP en général, c'est l'observation d'une majorité des caractéristiques décrites qui déterminera surtout l'appartenance d'un sujet à l'un ou l'autre de ces profils (Terrassier et al., 2005).

HP- Profil Complexe Cognition

L'enfant à HP- Profil Complexe (HP-C) a besoin d'apprendre, mais surtout de comprendre ce qu'il apprend et pourquoi il l'apprend. Ce besoin de stimulations quasi permanent lui confère une grande curiosité concernant le monde qui l'entoure.

Le processus d'adaptation repose ainsi principalement sur un filtrage des stimulations au travers de son intelligence, et plus particulièrement de ses capacités (défensives) de rationalisation.

La pensée, probablement par adaptation à ce « picorement cognitif », apparaît rapide, fulgurante, associative et intuitive. Il s'agit d'une pensée profondément divergente, où une image en appelle une autre, un mot en fait surgir un autre, pour arriver de fil en aiguille à l'Eureka.

C'est pourquoi tant d'enfants et d'adultes à profil Complexe relatent ce « cerveau qui tourne en permanence », comme si la réflexion était une addiction. Ainsi, l'enfant à HP-C convoite cette drogue ; mais elle l'épuise parfois.

¹²³ NUSBAUM, F. *Les deux formes d'expression du haut potentiel chez l'enfant*. s.d. <http://centre-psyrene.fr/les-deux-formes-dexpression-du-haut-potentiel-intellectuel-chez-lenfant/>. Consulté le 16 septembre 2020.

L'univers interne se montre ainsi très riche et imagé, et l'enfant éprouve un grand besoin de prendre régulièrement du temps pour laisser vagabonder sa pensée fantasmagorique débordante.

Un autre avantage conféré par ce profil HP-C réside dans la créativité qu'il induit (Gibello, 2003). En effet, le mode cérébral analogique repose sur des associations symboliques et sur une forte charge émotionnelle, terreaux essentiels à la capacité de création.

En revanche, on notera une difficulté dans le raisonnement analytique et dans les capacités d'approfondissement. Cette difficulté est liée à la fois à la préférence cérébrale analogique au détriment d'un fonctionnement digital, et à l'instabilité inhérente à tout processus émotionnel.

Par ailleurs, le mécanisme préférentiel de pensée analogique met l'enfant à profil Complexe aux prises avec une difficulté de planification et d'anticipation. Ce phénomène s'explique probablement par le caractère non chronologique de la pensée en arborescence par opposition au processus de planification.

L'expression psychomotrice se montre ainsi très irrégulière, ponctuée à la fois de « coups de génie corporel » et de « pieds pris dans le tapis ».

Enfin, la vulnérabilité attentionnelle, psychomotrice, et émotionnelle dont souffre souvent cet enfant se montre en décalage avec certaines de ses aptitudes cognitives. Cette dyssynchronie se traduit d'ailleurs par une plus forte hétérogénéité des résultats aux échelles de Wechsler (Terrassier, 2005).

Comportement

Le comportement de l'enfant à HP-C correspond généralement à son fonctionnement cognitif : il est assez inégal.

En premier lieu, on observe un enfant à la personnalité atypique, cultivant la différence, sans forcément le vouloir. Que cette différence s'exprime sous une forme introvertie ou extravertie, cet enfant ne passe jamais inaperçu. Il bénéficie et pâtit à la fois d'une présence particulière, connotée positivement ou non.

L'enfant au profil Complexe est animé par une sensibilité « à fleur de peau », qui lui confère souvent un humour cinglant, ayant probablement une fonction sublimatoire.

On le qualifie ainsi fréquemment d' « incontrôlable », « caractériel », « mal élevé », surtout quand il se trouve dans un contexte où certaines règles sont incontournables : système scolaire, jeu, compétition, vie en société (Terrassier, 2005)... Car cet enfant supporte assez mal l'aspect rigide et froid d'une règle, qui, pour être en mesure de s'adapter à la majorité, s'avère forcément grossière et sans pertinence dans certains cas... ce qu'il ne manque pas de pointer !

Sa différence mal assumée, souvent déniée, et sa sensibilité exacerbée l'emprisonnent ainsi dans des écueils relationnels, et parfois dans une tour de solitude. Qu'il se présente comme un chef de file ou comme un marginal, son attitude au sein du groupe ne souffre pas la demi mesure, de sorte qu'il fait rarement l'unanimité en société...

Consciemment ou non, il peut aisément se mettre en position difficile par la provocation, incapable d'adopter une position politiquement correcte, de sécurité ou d'économie (physique, psychique, relationnelle). Il engendre ainsi, sans le vouloir, désapprobation et rejet, ce qui le fait profondément souffrir.

Pourtant, il s'agit la plupart du temps d'un enfant généreux et attachant. De surcroît, il est en capacité de communier avec l'émotion de son interlocuteur, d'être en sympathie pour l'autre. Mais s'il est apte à « fusionner » émotionnellement, il rencontre une réelle difficulté à faire preuve de suffisamment de flexibilité mentale pour se mettre à la place de l'autre sur un plan affectif tout en gardant une certaine distance. En d'autres termes, il s'agit d'un enfant pourvu de sympathie, mais assez dénué d'empathie.

En outre, l'inconstance des émotions qui le transportent peut l'amener parfois à se montrer agressif envers autrui (Marcelli & Braconnier, 2007). Son côté imprévisible dans la relation semble dès lors trop effrayant pour son entourage, qui, bien que fasciné par lui, a tendance à le tenir à distance pour se protéger de ses ardeurs.

Le parcours scolaire apparaîtra comme hautement dépendant de la relation à l'enseignant. S'il parvient à se nouer une relation qui dépasse les tentatives régulières de cet enfant de questionner les limites posées, et qu'il se crée un lien émotionnel entre l'enseignant et lui, alors l'enfant à HP-C sera en mesure d'exprimer son potentiel. Si, en revanche, la relation qui s'installe est basée sur un rapport frontal dont l'objectif principal est d'amener cet enfant à s'adapter au système coûte que coûte, alors les conséquences au niveau des performances scolaires et du comportement peuvent devenir désastreuses.

D'aucun décriront ainsi l'enfant à HP-C comme manipulateur. Sa compréhension fine des processus émotionnels, bien que mal gérés, et son besoin de maintenir un contact affectif constant comme lien entre lui et son environnement sont pour beaucoup dans cette interprétation.

En réalité, la plupart des enfants à profil Complexe sont en souffrance : Le monde qui les entoure leur est étranger et menaçant, de sorte qu'ils sont contraints de développer des capacités cognitives et une sensibilité extrêmes pour se l'approprier, au prix d'une dépense attentionnelle considérable.

Par ailleurs, la différence de temporalité et de spécificités entre sa réalité interne et la réalité externe plonge souvent cet enfant dans un sentiment de frustration intense, qu'il a bien du mal à maîtriser. Il ne supporte pas de ne pas réussir immédiatement une tâche, et préfère l'abandonner ou ne pas s'y engager pour ne pas avoir à faire face à une angoisse d'échec. Il éprouve aussi la plus grande difficulté à faire preuve de patience ou à ne pas voir son désir assouvi.

En résumé, l'enfant à Haut Potentiel Intellectuel, profil Complexe, bénéficie d'une pensée hors normes, d'une grande créativité et d'une capacité d'attachement considérable. Cependant son inconstance dans l'effort et les irrégularités dans ses capacités cognitives, psychomotrices et relationnelles font de lui un enfant souvent fragile, isolé et en souffrance qu'il convient d'accompagner pour valoriser son potentiel et minimiser ses handicaps.

Personnages et personnalités à HP-C

Tom Sawyer, Heidi, Sophie (Les Malheurs de Sophie), Aladin, Le Petit Prince, Julien Sorel, Dark Vador, Calvin (Calvin et Hobbes), Léonard de Vinci, Wolfgang Amadeus Mozart, Vincent van Gogh, Nostradamus, Camille Claudel, Coco Chanel, Arthur Rimbaud, Oscar Wilde, Winston Churchill, Charles Baudelaire, Albert Einstein, Sigmund Freud, Napoléon 1^{er}, Pablo Picasso, Francis Bacon, Salvador Dalí, Romain Gary, Serge Gainsbourg, Jacques Brel, Madonna, Mickael Jackson, Eric Zemmour, Michel Onfray, Nicolas Bedos, Alain Finkielkraut, Raymond Domenech, Fabrice Luchini, Roberto Benigni, Gaspard Proust, Jean-Marie Bigard, Peter Doherty, Amy Winehouse.

HP- Profil Laminaire Cognition

L'enfant à HP- Profil Laminaire (HP-L) trouve habituellement du plaisir à apprendre ; cependant il ne s'agit pas pour lui d'une nécessité « vitale ». On sera surpris par son ouverture d'esprit et par sa capacité à répondre de façon appropriée à des stimulations diverses et variées...

Ouvert d'esprit, mais non pas curieux : contrairement à l'enfant à profil Complexe, l'enfant à profil Laminaire ne part pas en quête de connaissance avec une avidité fébrile, mais fait preuve pour autant d'une acceptation et d'un enthousiasme sereins quand l'information se présente à lui.

Cet enfant ne se sent pas fondamentalement différent des autres enfants de son âge. En effet, sa spécificité se révèle beaucoup plus fonctionnelle que structurelle. Il raisonne en général très tôt sur un mode analytique. C'est alors la qualité d'utilisation de ses capacités cognitives qui va le distinguer de ses pairs, et non pas son mode de pensée, comme l'enfant à HP-C. Aussi sa rapidité d'esprit et son efficacité s'expriment-elles de façon proportionnelle à son degré d'entraînement dans le domaine travaillé.

L'enfant à HP-L ne se montre ainsi pas particulièrement créatif et entreprenant, excepté dans les registres qu'il maîtrise et qui le motivent. Mu par une nécessité d'autoconservation, il lui faut un certain sentiment de sécurité pour être en mesure de s'exprimer pleinement dans une discipline. En revanche, une fois qu'il a acquis la certitude de sa compétence, il peut accepter le danger, et même le rechercher parfois, en vue de parfaire sa maîtrise du champ de son choix. Sa grande lucidité, additionnée à la prise de risque qu'il s'octroie, le rendent ainsi redoutable dans son domaine d'exercice.

L'enfant à HP-L acquiert de bonne heure une capacité, voire un besoin de planification et d'anticipation. Pas de difficulté outre mesure, ainsi, dans l'application des règles éducatives. Cependant, l'impossibilité de prévoir et d'anticiper le place dans une angoisse qui l'inhibe jusqu'à ce qu'il ait pu élaborer une stratégie d'ajustement, contrairement à l'enfant à HP-C qui réagit en jouant avec l'imprévu par contournement ou confrontation.

Le fonctionnement cognitif est à prédominance analytique. Le processus de pensée s'effectue ainsi sur un mode linéaire, avec un raisonnement principalement déductif et de bonnes capacités d'approfondissement. Néanmoins on note une moindre aptitude dans la pensée globale et la généralisation, et une tendance à « prendre pour argent comptant » le comportement et les mots prononcés par autrui.

Parcours scolaire, sport, musique, tous les domaines sont susceptibles de convenir à l'enfant à profil Laminaire dans son évolution. En effet, les acquisitions sont en général régulières, sans dyssynchronie cognitive, cognitivo-affective ou psychomotrice, de sorte que l'on observe généralement des résultats assez homogènes aux échelles de Wechsler.

Comportement

Tout d'abord, on observe un enfant à la personnalité « facile ». On ne sent pas en lui le sceau d'un esprit torturé. Il se présente par un abord assez simple, sans « fioritures », sans en faire trop pour attirer l'attention sur lui.

Que ce soit sur un plan vestimentaire, postural, comportemental ou relationnel, on peut parler d'un enfant qui sait en général être à sa place.

Lui aussi, pourtant, comme l'enfant à HP-C, est doté d'une présence particulière. Mais on décrira davantage cette présence comme « une aura ». Il ne s'agit pas ici d'une manière d'être-au-monde qui fait presque systématiquement violence à autrui. Au contraire, l'enfant, comme l'adulte à profil Laminaire, fait généralement l'unanimité.

Il est par ailleurs pourvu d'une grande lucidité qui lui confère souvent un sens critique aiguisé. Ce mode de pensée lui est utile pour servir son besoin d'excellence propre à satisfaire sa construction personnelle. La préoccupation pour l'amélioration du monde vient ainsi en seconde position, après la nécessité de se construire en tant « qu'homme/femme de bien ».

Aussi, il se montre assez tôt exigeant quant aux enseignements, notamment scolaires, qui lui sont donnés.

Par ailleurs, sa sensibilité fine, sans être exacerbée, fait de lui un enfant suffisamment empathique pour comprendre ce que l'on attend de lui et ce qu'il peut attendre d'autrui. Il conçoit dès lors qu'un adulte puisse ne pas se trouver en mesure de tenir sa promesse. La parole donnée lui importe, comme tout un chacun, mais il sait se montrer flexible avec cette notion. En revanche il se fait une haute idée de la distinction du bien et du mal.

Le sentiment d'être différent ne constitue pas un problème pour l'enfant à HP-L, car sa spécificité s'exprime le plus souvent sur le plan du « faire » et non de l'« être ». En outre, cette différence est en général toute à son avantage et le valorise.

Le parcours scolaire s'avère assez régulier et de très bon niveau, dès lors que l'enfant a trouvé ses repères et son équilibre dans l'environnement de l'école.

L'enfant à HP-L perçoit le monde comme un trésor de ressources qu'il suffit d'explorer, et non pas comme une menace. Il ressent une certaine facilité à tirer les fils adéquats pour obtenir les informations nécessaires à sa progression. Son comportement tend ainsi ordinairement vers la construction d'une évolution cohérente avec ses capacités et ses désirs.

Bien que confiant dans lui-même, il peut vivre une forte anxiété quand il est susceptible de ne pas être le premier ou de ne pas répondre aux attentes d'autrui, particulièrement d'un adulte. Cependant, dès

lors qu'il trouve l'attitude correcte et surtout généralisable et reproductible à adopter pour satisfaire à ses exigences envers lui-même, le degré d'anxiété s'affaiblit considérablement.

En résumé, l'enfant à Haut Potentiel Intellectuel, profil Laminaire, bénéficie de capacités cognitives, psychomotrices et relationnelles de bon niveau et –le plus important– en adéquation avec son environnement. Il n'éprouve ainsi pas la nécessité de défendre ou d'imposer sa place au sein du monde, puisqu'il sent cette place déjà acquise. Si aucun traumatisme ne vient freiner son évolution, le parcours de vie de cet enfant se révèle en général constructif et adapté.

Personnages et personnalités à HP-L

Astérix, Tintin, Mickey Mouse, Buzz l'Éclair, Fée Clochette, Dora l'Exploratrice, Harry Potter, Le Petit Nicolas, Merlin l'Enchanteur, Maître Yoda, Mac Gyver, François Rabelais, François 1^{er}, Louis XIV, Victor Hugo, Henri Bergson, Claude Monet, Auguste Rodin, Raoul Dufy, Charles de Gaulle, John Fitzgerald Kennedy, Antoine de Saint-Exupéry, Roger Federer, Raphaël Nadal, Yannick Noah, Sébastien Loeb, Didier Deschamps, Bill Gates, Jacques Attali, Jean d'Ormesson, Michel Serres, Laurent Deutsch, Nathalie Kosciusko-Morizet, Stephen Hawking, Hubert Reeves, Tenzin Gyatso (Dalaï-Lama), Mère Theresa, Mathieu Chedid, Jean-Jacques Goldman, Natacha Polony, Francis Cabrel, Boris Cyrulnik.

Conclusion

Parmi les enfants à HP, la majorité de ceux que nous rencontrons pour un accompagnement présentent un Profil Complexe. Les enfants à HP-L, quant à eux, n'ont pas vraiment besoin de nos services, excepté dans le cas du passage d'un moment critique, ou dans une optique de coaching pour le développement de potentiel.

Cependant, ce profil, par l'attitude et la gestion mentale qui le sous-tendent, implique beaucoup moins d'angoisse et de souffrance que le Profil Complexe.

C'est la raison pour laquelle, par la connaissance des processus en jeu dans le Profil Laminaire, nous pouvons nous atteler à aider les enfants à HP-C à migrer vers le HP-L, en les accompagnant dans la capitalisation et la sédimentation de leur potentiel.

Nombre d'adultes à HP-C que nous connaissons ont pu se rapprocher du Profil Laminaire en travaillant sur eux-mêmes, et trouver ainsi un équilibre et une sérénité dans leur vie.

Bien sûr, le fond reste présent, la pensée toujours aussi bouillonnante et les relations aux autres toujours insolites. Mais nous sommes en mesure de les guider pour qu'ils apprennent prioritairement à se protéger d'eux-mêmes et de leur tendance à l'auto-sabordage.

Cette guidance peut s'opérer sous différents angles : cognitif, psycho-comportemental, médical... Cependant elle nécessitera avant tout l'apprentissage de la constance et de la quête de sens et d'objectivité, socles indispensables à la construction identitaire.

V. Spécificité cérébrale

Dans l'article *Enfant précoce : une étude démontre enfin leur spécificité cérébrale (Lyon)*, Fanny Nusbaum, chercheuse en neurosciences, et Dominic Sappey-Marinier, chef du département IRM du CERMEP-Imagerie du Vivant, confirment la spécificité cérébrale des enfants à haut potentiel¹²⁴.

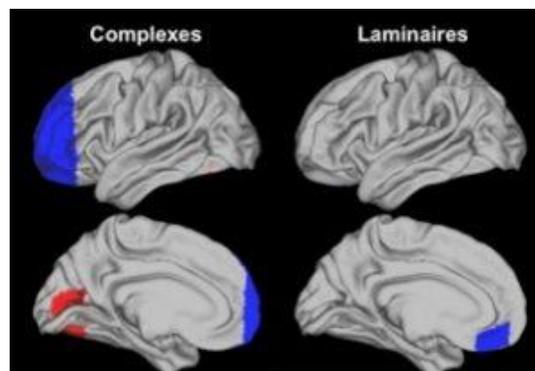
Enfant précoce : une étude démontre enfin leur spécificité cérébrale (Lyon)

Par Pascal Auclair - février 23, 2018

Enfant précoce, pourquoi est-il différent ? Durant près de trois ans, une étude menée au CERMEP (Centre d'Imagerie du Vivant) de Lyon a analysé l'anatomie et les spécificités fonctionnelles du cerveau des enfants dits à « haut potentiel ». Les résultats sont surprenants...

Les enfants précoces ou à "haut potentiel" présentent un QI d'au moins 130. Mais leur cerveau fonctionne-t-il différemment ? Oui, selon une [étude menée durant trois ans à Lyon](#), co-financée par la fondation APICIL. Décryptage avec Fanny Nusbaum, docteur en psychologie, chercheur en neurosciences et dirigeante du Centre PSYRENE, et Dominic Sappey-Marinier, chef du département IRM du CERMEP-Imagerie du Vivant, enseignant de biophysique à la Faculté de Médecine Lyon-Est, et chercheur en imagerie médicale à CREATIS de l'Université Claude Bernard-Lyon1.

Comment est née l'idée de cette étude sur les enfants précoces ?



IRM d'enfants Complexes et Laminaires ©CERMEP

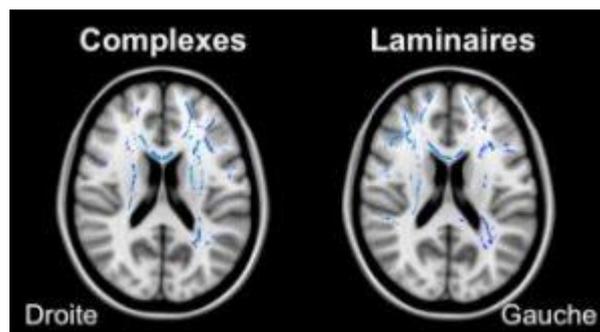
¹²⁴ AUCLAIR, P. *Enfant précoce : une étude démontre enfin leur spécificité cérébrale*. Lyon, 2018.
<https://www.ra-sante.com/enfant-precoce-etude-cerveau-lyon-121798.html#:~:text=Durant%20pr%C3%A8s%20de%20trois%20ans,QI%20d'au%20moins%20130.>
Consulté le 16 septembre 2020.

DSM: Fanny Nusbaum avait déjà proposé depuis longtemps les deux profils Complexe et Laminaire. Les deux sont des “**hauts potentiels**”, c’est-à-dire qu’ils présentent des capacités intellectuelles de haut niveau. Le Complexe montre des capacités plutôt hétérogènes. Il est plus créatif, plus visionnaire, mais aussi plus sujet aux difficultés d’apprentissage et de relations sociales, ainsi qu’à la dyslexie ou la dyspraxie. Le Laminaire montre des capacités plutôt homogènes. Il est plus solide et adaptable, mais aussi plus sujet à l’anxiété de performance, au surmenage et à certaines addictions à partir de la fin de l’adolescence. Aucun modèle ne proposait cette distinction auparavant, mais elle nous paraissait concordante avec la clinique observée.

Avec Olivier Revol (Chef du service de troubles des apprentissages de l’enfant et de l’adolescent de l’hôpital Femme-Mère-Enfant à Bron), nous nous sommes donc dit qu’il serait intéressant de voir si nos observations cliniques coïncidaient avec une réalité neuroscientifique. En 2010, nous avons donc décidé de mener cette étude par neuro-imagerie pour mieux comprendre à la fois le fonctionnement cérébral des enfants dits “à haut potentiel”, mais surtout les caractéristiques neuronales spécifiques à chacun des profils Complexe et Laminaire, en comparaison avec une population Contrôle (enfants au développement cognitif standard). Avec l’aide du WISC (1), nous avons sélectionné trois populations composées chacune d’une vingtaine d’enfants : Complexes, Laminaires et Contrôles.

Enfant précoce, une activité cérébrale intense

Les IRM pratiquées ont-elles démontrées des différences majeures dans le fonctionnement du cerveau ?



IRM avec connectivité cérébrale ©CERMEP

FN: Oui, l’IRM de diffusion réalisée par Dominic Sappey-Marinier a permis d’étudier le mouvement des molécules d’eau dans le cerveau. Cette technique démontre clairement que les enfants à « haut potentiel » présentent une connectivité cérébrale bien plus importante que les enfants au QI standard dans plusieurs régions cérébrales comme le corps calleux qui relie les deux hémisphères et dans différents faisceaux intra-hémisphériques. Donc, le transfert d’information est plus rapide au sein d’un même hémisphère mais aussi d’un hémisphère à l’autre. Ce premier résultat confirme les résultats des études menées par le passé. De plus, l’étude montre pour la première fois, qu’il existe des différences cérébrales entre les enfants Complexes et Laminaires. Cette meilleure connectivité est plus importante dans l’hémisphère gauche des Complexes et dans l’hémisphère droit des Laminaires. Par ailleurs, l’IRM fonctionnelle de repos, qui mesure la connectivité fonctionnelle du cerveau quand il est au repos, a montré une diminution de l’activité dans le cortex préfrontal des enfants Complexes et

du cortex orbito-frontal des enfants Laminaires. En revanche, on observe une augmentation d'activité dans les cortex insulaire, temporal et pariétal qui correspond à une plus grande sensibilité émotionnelle, une meilleure perception et des capacités accrues de mémorisation et linguistiques.

Concrètement, cela signifie que le cerveau de l'enfant à « haut potentiel » tourne plus vite ?

DSM: Il dispose clairement de plus gros câbles, du « haut débit », autrement dit, un meilleur moteur sous le crâne, sans que ce moteur ne tourne forcément en sursrégime.

Avec un effet turbo dans certains cas ?

DSM: Non, son cerveau tourne en permanence plus vite... Dans le cas des Complexes, il arrive plus souvent que ce moteur s'emballe et perde contrôle, en particulier sous l'effet des émotions.

Le Laminaire vit donc mieux sa surdouance ?

FN: Oui, même si son manque d'intériorité et de motivation intrinsèque, ne le met pas à l'abri du « burn-out » ou de la dépression car à force d'être sur-sollicité par son environnement, il finit parfois par se poser des questions identitaires, philosophiques, avec le sentiment d'être en décalage avec lui-même.

Enfant HP, "interpréteur" ou "explorateur"

D'autres constatations remarquables ?

DSM: Oui, on s'est aperçu que les Complexes avaient une connectivité plus élevée dans l'hémisphère gauche, l'hémisphère du langage, qui est capable de fonctionner *a priori* de manière autonome, en circuit fermé, alors que les Laminaires utilisent plus l'hémisphère droit, l'hémisphère qui contrôle les capacités visuo-spatiales et permet une analyse objective.

Qu'est-ce que cela signifie concrètement ?

FN: Que les Complexes sont plus centrés sur eux-mêmes, plus indépendants, et donc moins adaptés socialement. En décalage avec la société, ils sont souvent adulés ou détestés. On les appelle les « interpréteurs » car ils interprètent en permanence la réalité pour la faire coller à leur modèle interne. Les Laminaires, au contraire, sont davantage ouverts sur les autres, davantage dans l'empathie. On les appelle les « explorateurs » car ils analysent les informations sans *a priori*, objectivement, avec une vraie faculté d'adaptation aux contraintes environnementales, qui leur permet de souvent faire l'unanimité. Bref, le Complexe est dans le subjectif, sans filtre émotionnel, sans inhibition, alors que le Laminaire est dans l'analyse objective, le contrôle intérieur.

Enfant précoce, artiste ou ingénieur

L'IRM fonctionnelle en phase de repos cérébral de l'enfant HP ou de l'enfant précoce a-t-elle aussi été riche en enseignements pour les neuropsychiatres ?

DSM: Oui, on s'est aperçu que le cerveau du « Complexe » était moins actif dans la région préfrontale dédiée au raisonnement, à la planification temporelle, alors qu'il est augmenté sur la zone pariétale, celle de la perception, de l'analyse sensorielle. C'est aussi la zone de la pensée automatique. A l'inverse, le cortex orbito-frontal qui gère notamment la motivation est moins proéminent chez les Laminaires. Ils semblent donc moins en mesure d'être motivés sans sollicitation de l'environnement.

Comment se traduisent ces différences au quotidien ?

FN: Le Complexe passe rapidement en phase de pensée automatique, avec une faculté d'intégration plus grande mais parfois imparfaite. Le Laminaire, plus réaliste, plus cartésien, est moins centré sur l'émotion, moins à l'écoute de lui-même aussi. De manière caricaturale, le premier est un artiste, le second un ingénieur.

Quels sont les effets pervers de tels profils ?

FN: Le Complexe présente des troubles du comportement, de l'apprentissage, de la personnalité, une hyper-sensibilité qui sont essentiellement liés à un manque de contrôle de son attention et de son impulsivité. Le Laminaire, lui, sera davantage sujet à la somatisation, à l'hypocondrie, voire au « burn-out » en cas de sur-sollicitation. Il peut aussi être plus sujet aux addictions comme l'alcool ou la drogue pour suppléer le manque de sensations émotionnelles.

Les bienfaits de l'hypnose pour l'enfant précoce

Au final, quelle sera la valeur ajoutée de cette étude de longue haleine ?

FN: Elle permet de mieux comprendre le fonctionnement du cerveau de l'enfant à « haut potentiel ». On a apporté la preuve tangible d'une spécificité du cerveau de l'enfant à « haut potentiel » avec, au sein de cette population, de vraies différences structurelles et fonctionnelles entre Laminaires et Complexes. En tenant compte des conclusions cliniques, comportementales et scientifiques, il sera possible d'affiner le suivi de ces enfants en fonction de leur profil, de l'intégrer aux techniques pédagogiques et le transmettre aux professeurs d'école. La neuroéducation offre ainsi de nouvelles pistes d'amélioration des méthodes d'apprentissage qui seront bénéfiques pour tous les enfants, et pas seulement ceux qui ont des difficultés !

C'est à dire ?

DSM: Si on voit, par exemple, qu'une partie du cerveau est en sous-activité, il sera possible de corriger cette déficience avec des exercices précis. Par exemple, un « Complexe » à l'imagination débordante sera plus sensible à l'hypnose, alors que celui qui souffre d'inhibition ou d'un déficit d'attention aura

davantage intérêt à faire de la remédiation cognitive. A l'inverse, l'hypnose sera très utile au « Laminaire », pour développer l'imagination, le reconnecter avec son moi intérieur.

Est-ce que demain, avec les enseignements d'une telle étude, on pourra intervenir sur le cerveau de l'enfant précoce ?

FN: On travaille déjà avec le Neurofeedback ! Grâce à quelques électrodes disposées sur le crâne pour observer en temps réel l'activité encéphalographique, le sujet peut moduler lui-même son activité cérébrale, une technique notamment utilisée pour les enfants TDAH (Troubles du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité). L'avenir, c'est aussi la TDCS (Transcranial direct current stimulation), une stimulation transcrânienne pour améliorer les capacités cognitives grâce à un léger courant électrique traversant les régions cérébrales à développer. Certains s'en servent déjà pour doper le cerveau des sportifs de haut niveau ou réhabiliter les fonctions cérébrales endommagées par un accident vasculaire cérébral (AVC). Ces usages thérapeutiques sont en cours de développement.

(1) Le WISC (Wechsler Intelligence Scale for Children) est un test standardisé dédié aux enfants de 6 à 16 ans et 11 mois. Ce test permet de situer un élève par rapport à un groupe d'autres élèves de son âge. Le WISC-IV comporte quatre indices (compréhension verbale, raisonnement perceptif, mémoire de travail, et vitesse de traitement) pour déterminer les différentes composantes de l'intelligence d'un enfant ou d'un adolescent.

SAVOIR

L'étude du CERMEP a porté sur près de 80 enfants de 8 à 12 ans de la région Auvergne-Rhône-Alpes répartis en quatre groupes : enfants « Contrôles » au QI d'environ 105, « Laminaires » au QI moyen de 140, « Complexes » au QI moyen de 130 et enfants TDAH (troubles du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité) qui présentent des troubles proches des « Complexes ». Chaque enfant a passé une IRM (Imagerie par Résonance Magnétique) de 50 minutes, technique à la fois non invasive, non irradiante et sans effet pour l'organisme pour étudier à la fois l'anatomie et le fonctionnement du cerveau.

VI. Haut potentiel intellectuel et émotionnel

Luc Martrenchar, psychologue clinicien spécialisé dans la détection et l'accompagnement des personnes à haut potentiel et/ou hypersensibles, a établi 25 similitudes et différences entre le haut potentiel intellectuel et émotionnel¹²⁵ :

Points communs	Différences
<ul style="list-style-type: none">• Le sentiment d'être différent• L'hypersensibilité• Une pensée en arborescence / pensée divergente• Elles sont très intenses• Elles ressentent une urgence à agir• Leur hypersensibilité sensorielle• Leur hyperactivité cérébrale• Leur pensée intuitive• Leur empathie• Elles sont la proie de manipulateurs• Leur résilience• Leur sens de la justice• Le faux self• Le syndrome de l'imposteur• Leur souhait de faire au mieux• Leur indépendance• Leurs capacités d'adaptation• Leur besoin de changer	<ul style="list-style-type: none">• Leur intelligence cognitive (QI)• Leur intelligence émotionnelle (QE)• Le leadership• Leur mémoire• Leur aptitude à communiquer• Leur mode de raisonnement• Leur estime de soi

¹²⁵ MARTRENCHAR, L. *Etes-vous HPI ou HPE*. 2020. <https://www.bilan-psychologique.com/hpe.html>. Consulté le 8 septembre 2020.

VII. Comportement particulier

La psychologue clinicienne et psychothérapeute Jeanne Siaud-Facchin a relevé des signes déterminants¹²⁶ pour détecter plus aisément le haut potentiel :

Ce que l'on observe	Ce que l'on peut comprendre
Résultats en dents de scie. Fort dans une matière une année et pas l'année suivante... et réciproquement.	Investissement scolaire dépendant du rapport affectif et de l'estime envers l'enseignant. Teste les limites de compétences des enseignants. Besoin de cadre et de confiance.
Demande constante de justification.	Quête et besoin de sens.
Participation active intempestive ou repli total.	Enthousiasme pour l'école et curiosité intellectuelle.
Bavard, dissipé, rêveur, agité ... mais attentif.	Mécanismes attentionnels spécifiques, besoin de faire plusieurs choses à la fois pour être attentif.
Ne peut justifier ses résultats, a du mal à argumenter, à développer.	Fonctionnement intuitif, analogique via l'hémisphère droit.
Expression orale brillante mais écrit catastrophique.	Décalage entre forme orale et écrite de la pensée. Blocage du passage à l'écrit.
Isolé dans la cour.	Rejet à cause de sa différence, difficulté à trouver des élèves qui ont un fonctionnement et des centres d'intérêt identiques.
Mauvaise ou absence de réponse. Hors sujet, alors que les connaissances semblent intégrées.	Importance donnée au sens littéral, pensée en arborescence, pensée divergente.

¹²⁶ Tableau adapté de l'ouvrage: SIAUD-FACCHIN, J. *L'Enfant surdoué. L'aider à grandir, l'aider à réussir*. Paris : Odile Jacob, 2012, p. 687.

VIII. Identification du haut potentiel d'un élève

Le Ministère de la *Fédération Wallonie-Bruxelles* a établi une fiche-outil pour permettre aux enseignants d'identifier les élèves à haut potentiel au sein de leur classe¹²⁷.

AI-JE UN ÉLÈVE HPI EN CLASSE ?

Points de repère: traits caractéristiques mais non obligatoires

HPI = TROP, TRÈS, HYPER ➤ Ce qui crée parfois un risque de solitude et d'harcèlement		
COMPORTEMENT	Acquisition incomplète des codes sociaux	👉 Impolitesse, arrogance, franchise excessive, etc. Ou inversement, timidité, retrait, etc...
	Difficultés avec le langage implicite, les consignes / S'arrête au 1 ^{er} degré	
	Besoin de sens	👉 Pourquoi, comment, quand, qui, quoi, où...
	Remise en question et interpellation de l'enseignant	
	Sens de la justice	👉 Sensible au sentiment d'injustice et d'inéquité
	Besoin de manipuler pour se concentrer	
AFFECTIF	Hypersensibilité	
	Relations fusionnelles	👉 Excessives et incontrôlées
	Émotions intenses	
	Anxiété et angoisse existentielle	
	Faible estime de soi	➤ Besoin de reconnaissance
	Décalage relationnel avec ses pairs et dans ses intérêts	
COGNITIF	Intuition fort développée	
	Rapidité de compréhension (donc ennui et superficialité) / Fulgurance / Intuition	
	Curiosité intellectuelle	👉 Connaissances précoces, faim de savoirs
	Réflexions "out of the box"	👉 Liens inattendus, intelligence en arborescence
	Excellente mémoire (mais n'aime pas le "par cœur")	
	Perfectionniste (souvent mais pas toujours)	➤ Crée la peur de l'échec et/ou la procrastination
PHYSIQUE	Intelligence logico-mathématique et/ou verbale	
	Graphomotricité laborieuse "le fond plutôt que la forme" et/ou psychomotricité plus difficile	
TROUBLES ASSOCIÉS	Hypersensibilité aux 5 sens (vue, ouïe, toucher, odorat, goût)	
	Très fréquents	
	Souvent compensés	
	TDA/H et/ou constellation des "dys"	
	Toc	
	Trouble du sommeil et/ou trouble de l'anxiété	

Légende: ➤ Conséquence 📌 Illustration

Informations complémentaires dans la fiche outil détaillée sur le haut potentiel intellectuel (HPI). Si vous suspectez un profil HPI chez un élève, veuillez consulter la page « Vers qui orienter les parents? » de la fiche outil détaillée.

Éditeur responsable: Marie-Martine SCHYNS, Place Surllet de Chokier, 15-17 – 1000 Bruxelles

¹²⁷ MINISTÈRE DE LA FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES. *Le haut potentiel intellectuel. Besoins spécifiques d'apprentissage. Aménagements raisonnables*. Bruxelles : Fédération Wallonie-Bruxelles, 2018.

IX. Évolution de Léa

Afin de pleinement me rendre compte de l'efficacité des méthodes mises en place par Caroline au sein de sa classe, j'ai réalisé un tableau comparatif illustrant l'évolution de Léa depuis la détection de son haut potentiel. Au-delà des éléments développés au cours de l'interview, d'autres observations partagées ultérieurement viennent s'ajouter afin d'illustrer au mieux les changements opérés par Caroline.

Avant la découverte du haut potentiel de Léa	Après la découverte du haut potentiel de Léa
Elle était en échec scolaire depuis le début de la 3 ^e année primaire.	Elle a obtenu entre 80% et 85 % des points en français et en mathématiques.
Elle était en échec scolaire dans toutes les matières, particulièrement en savoir-calculer et en compréhension à la lecture.	Ses résultats sont remontés dans toutes les matières. Toutefois, elle continue d'échouer durant les compréhensions à la lecture. Durant les interrogations, Caroline ne peut pas rester assise aux côtés de Léa pour l'aider à comprendre les textes qu'elle doit lire. Seule face à sa feuille, Léa ne comprend pas toujours les textes, il n'est dès lors pas surprenant qu'elle reste en échec dans cette matière.
Il lui arrivait régulièrement d'avoir des blocages devant ses feuilles d'exercices, l'empêchant de les résoudre. Elle ne demandait pas d'aide à son institutrice et ne terminait pas son travail en classe. Parfois, il lui restait plus de trente feuilles à devoir terminer à la maison à la fin de la semaine.	Caroline reste assise aux côtés de Léa durant la réalisation de ses exercices. De cette manière, Léa se sent rassurée, ose lui poser des questions face à un problème et parvient à résoudre ses exercices. Elle est plus rapide en classe ce qui lui permet d'accumuler moins de retard à rattraper à la maison.
Elle ne levait pas le doigt en classe pour répondre aux questions et ne participait jamais. Lorsqu'elle était interrogée, elle bégayait et ne répondait pas.	De temps en temps, elle lève le doigt et participe quand elle le souhaite. N'étant plus interrogée au tableau, elle bégaye beaucoup moins fréquemment quand elle répond à une question.

Léa refusait de réaliser ses devoirs avec sa maman à la maison. Elle se mettait en colère parce que ses devoirs prenaient trop de temps étant donné qu'elle ne comprenait pas le procédé demandé.

En sélectionnant les points de matière essentiels et en adaptant les exercices pour son élève, Caroline a rendu le climat de travail plus serein.

Léa ne parvenait pas à réaliser sa mallette seule et oubliait son matériel scolaire.

Grâce à la mise en place de méthodes par Caroline, Léa n'oublie plus ses affaires. Elle regarde elle-même dans son journal et réalise la mallette pour toute la classe. De cette manière, elle se sent responsabilisée.

X. Parallèle entre les profils des élèves

Pour comprendre les différentes manifestations du haut potentiel chez deux enfants du même âge, j'ai comparé les profils de Romain et Léa :

Romain	Léa
Il est obstiné.	Au lieu de s'obstiner, elle se referme sur elle-même.
Il est sarcastique. Il lui arrive cependant d'être parfois vexé et frustré lorsque la situation est inversée.	Loin d'être sarcastique, elle se vexe et se frustre facilement.
Il manque de tact.	Par sa discrétion, elle ne manque jamais de tact.
Il est anticonformiste.	Elle essaie de se conformer à ce que l'on attend d'elle.
Il dérange les autres.	Elle est très discrète et se referme sur elle-même.
Il remet les règles en question.	Elle ne remet jamais les règles en question.
Il fait remarquer aux autres leurs erreurs.	Elle n'aime pas montrer qu'elle a des capacités. Elle veut être appréciée pour ce qu'elle est.
Il met en avant son point de vue.	Elle n'aime pas se mettre en avant.
Il prend la parole sans autorisation.	Elle prend très peu la parole.
Il a confiance en lui et a une bonne estime de lui-même.	Elle n'a pas confiance en elle et n'a pas une bonne estime d'elle-même.

XI. Aménagements adaptés aux élèves HP

Le Ministère de la *Fédération Wallonie-Bruxelles* a établi une fiche-outil pour proposer des aménagements à mettre en place en classe pour les élèves à haut potentiel¹²⁸.

QUE FAIRE POUR UN ÉLÈVE HPI EN CLASSE ?

Conseils et adaptations plus étendus dans la fiche détaillée « HPI »

Comportement à adopter

- Garder à l'esprit que l'élève HPI est avant tout un jeune, un adolescent même s'il a parfois tendance à réfléchir et/ou se comporter comme un adulte.
- Tenir compte des différences de profils : l'élève HPI peut être extraverti ou introverti, beau parleur ou discret, matheux ou littéraire, rêveur ou participatif, etc.
- Prendre un moment individuel pour reconnaître ses différences (intellectuelles ET affectives).
- Agir de manière bienveillante, loyale et juste afin de garder un lien de confiance.
- Mettre un cadre, avec fermeté bienveillante, être l'autorité guidante.
- Utiliser l'humour, la dérision (tout en restant dans le respect).
- Trouver un geste (clin d'œil, mouvement de tête...) pour lui montrer que « vous savez qu'il sait » mais que vous devez faire répondre tout le monde.
- Éviter de prendre les remarques personnellement : un élève HPI peut énoncer les erreurs, des manquements comme des faits, pas nécessairement pour démolir l'enseignant et/ou être arrogant.
- Importance pour les personnes encadrantes de pouvoir reconnaître leurs erreurs.
- Être cohérent avec les exigences et les promesses. Important dans la relation de confiance avec l'élève.
- Toujours entendre les ressentis et les questions, ils sont très rarement futiles ou feints.
- Accepter que le rythme d'un élève HPI se situe souvent en décalage par rapport au reste du groupe classe, parfois en avance, parfois à la traîne aussi.

Travail en classe

- Donner du sens ! ➤ Expliquer le but, les objectifs du cours, de l'exercice, du chapitre, etc. Expliquer quelles sont les applications pratiques ; remettre dans le contexte, etc.
- Veiller à ce que l'élève soit nourri intellectuellement (mais inutile de lui faire recommencer des exercices dont il maîtrise le concept).
- Éviter cependant de donner des matières des années supérieures (problème déplacé) mais préférer l'approfondissement, la différenciation en classe ou le tutorat.
- Apprendre à l'élève à passer de l'intuition à la réflexion.
- Formuler les consignes en évitant le symbolique ou le double sens (exemple : construis un carré ➤ dessine un carré).
- Rappeler la nécessité du « langage commun » (grammaire, définition, etc.): même si les idées se bousculent et que les belles formes semblent futiles, rappeler leur importance.
- Proposer de noter ses réponses sur une feuille/un carnet plutôt que de les énoncer spontanément afin de garantir la participation des autres élèves. Suggérer de poser sa question après le cours (si elle sort du cadre actuel du cours) ou d'en reparler à un moment fixé (titulariat, table ronde...).
- Accepter que l'élève HPI puisse avoir besoin de réaliser plusieurs choses en même temps pour se concentrer ➤ Permettre une activité secondaire de concentration : dessin, lecture, Rubik's Cube, sudoku ... (dans les limites de l'acceptation et du bon déroulement du reste du cours).
- Établir, si nécessaire, un planning de travail personnalisé à faire selon son propre rythme avec un contrat de travail, un/des objectif(s) précis, sur une période donnée (attention de bien préciser les engagements réciproques).

¹²⁸ MINISTÈRE DE LA FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES. *Le haut potentiel intellectuel. Besoins spécifiques d'apprentissage. Aménagements raisonnables*. Bruxelles : Fédération Wallonie-Bruxelles, 2018.

XII. Variables pour différencier

Plusieurs variables peuvent être étudiées pour mettre en place une pédagogie différenciée¹²⁹ : proposer un environnement de travail flexible, varier les supports, reformuler les consignes, donner des objectifs intermédiaires, différencier les tâches à réaliser, adapter le temps de réalisation d'une même tâche, adapter la quantité d'exercices à effectuer, proposer des outils aux élèves, réaliser des travaux de groupes, proposer des aides humaines (condisciple ou enseignant), fournir aux élèves les critères d'évaluation...

Détaillons-les dans le tableau ci-dessous :

VARIABLES	OBJECTIFS
Gestion des tâches selon les capacités	
<ul style="list-style-type: none">- Variation de la complexité des tâches (ex : travailler sous forme de contrat). <p>→ Les élèves travaillent sur des compétences communes mais à des niveaux différents.</p>	<ul style="list-style-type: none">- Adapter le niveau d'exigence.- Permettre à l'élève de réussir.
Gestion du temps	
<ul style="list-style-type: none">- Variation de la durée de l'activité. <p>→ Les élèves effectuent la même tâche ou non durant une période de temps variable.</p>	<ul style="list-style-type: none">- Adapter la durée en fonction des capacités des élèves.- Développer l'autonomie.
<ul style="list-style-type: none">- Fixer un temps déterminé. <p>→ Les élèves effectuent la même tâche durant le même laps de temps.</p>	<ul style="list-style-type: none">- Donner des repères.

¹²⁹ Tableau adapté de : TOUCHARD, E. *La différenciation pédagogique comment faire?* 2012.

Les organisations (regroupements flexibles)

- | | |
|---|--|
| - Groupe homogène : regroupement en fonction des capacités et / ou besoins. | - Apporter une aide ponctuelle.
- Remédier (groupes de besoin). |
| - Groupe hétérogène : regroupement selon les affinités ou par l'enseignant. | - Favoriser l'entre-aide et les procédures. |
| - Binôme homogène : les élèves ont des compétences et des procédures proches. | - Favoriser les interactions et les procédures. |
| - Binôme hétérogène : tutorat. | - Favoriser l'entre-aide. |

Gestion de l'évaluation

- | | |
|--|--|
| - Auto-évaluation.
- Evaluation avec liste des critères
- Utilisation d'un cahier de progrès / de réussites. | - Permettre d'identifier ce qui est attendu.
- Faire prendre conscience de ses progrès. |
|--|--|

Gestion des outils

- | | |
|---|--|
| - La calculatrice.
- Les affiches.
- Les livres : manuels, dictionnaires...
- Les logiciels informatiques. | - Simplifier la tâche.
- Favoriser l'autonomie.
- Gérer la diversité des stratégies d'apprentissage. |
|---|--|

Gestion des supports

- | | |
|---|--|
| - L'ordinateur.
- Les supports audio ou visuels. | - Favoriser l'autonomie.
- Réinvestir des connaissances.
- Proposer des démarches variées. |
|---|--|

Attention toutefois à ne pas percevoir la différenciation de façon utopique¹³⁰ :

Ce que ce n'est pas	Ce que c'est
Un enseignement individualisé en permanence	La pédagogie différenciée s'adresse à un groupe d'apprenants aux besoins hétérogènes mais aux objectifs communs
Une pédagogie « miracle »	Des méthodes de travail variées
Des solutions pédagogiques toutes prêtes	Une diversification des supports d'apprentissages
Une finalité	Un moyen

¹³⁰ Tableau adapté de : CARON, J. *Apprivoiser les différences*. Montréal, Québec : Chenelière, 2003.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION	5
1. Problématique	5
2. Questions de recherche	5
3. Cadre de référence	7
INTERVENANTS PRINCIPAUX	8
LEXIQUE	10
CHAPITRE 1	14
NOTIONS THEORIQUES	14
1. Terminologie	14
1.1. Plusieurs termes pour une même notion	14
1.2. Choix du terme	15
2. Historique	16
3. Le haut potentiel : présentation	19
3.1. En quelques mots	19
3.1.1. Origine du haut potentiel	20
3.2. Signes cliniques du haut potentiel	21
3.3. Détection	22
3.3.1. A chaque âge son test	22
3.3.2. Analyse comparative	25
3.4. Profils	27
3.5. Troubles associés	29
3.6. Formes d'expression du haut potentiel	31
3.6.1. Dans la littérature	31
3.6.2. Scientifiquement	33
3.7. Haut potentiel intellectuel et émotionnel	36
3.8. Implications	38
3.8.1. Difficultés rencontrées par les parents	39

4. Aides proposées	42
4.1. Deux centres liégeois	43
4.1.1. Le Centre pour la Valorisation des Intelligences Multiples (CVIM)	43
4.1.2. L'ASBL AvanceToi	47
CHAPITRE 2	48
LA SCOLARITÉ : UNE PÉRIODE POTENTIELLEMENT COMPLIQUÉE	48
1. Un comportement particulier	49
1.1. En théorie	49
1.2. En pratique	50
1.2.1. Observation d'un élève en milieu scolaire	50
2. Une compréhension spécifique	54
2.1.1. Approche d'un élève dans l'enseignement primaire	57
3. Difficultés d'intégration	60
4. Difficultés scolaires	61
4.1. En théorie	61
4.1.1. Echec scolaire	63
4.2. En pratique	64
4.2.1. Approche d'une enseignante	64
4.2.1.1. Analyse réflexive : Elodie et Léa	67
4.2.2. Parallèle entre les profils des élèves	70
4.2.3. Approche d'un élève	71
4.2.3.1. Analyse réflexive : François	74
5. Troubles multiples	76
5.1. En théorie	76
5.2. En pratique	76
5.2.1. Approche d'une élève dans l'enseignement secondaire	76
5.2.2. Approche d'une élève dans l'enseignement supérieur	79
5.2.2.1. Analyse réflexive : Emilie	83
6. Approche d'une neuropsychologue	85

CHAPITRE 3	89
PISTES D'AMÉLIORATION	89
1. Différenciation pédagogique	90
2. Diversification des formes d'enseignement	96
2.1. En pédagogie active	96
2.1.1. Règles du vivre-ensemble	96
2.1.2. Tutorat	97
2.1.3. L'auto-évaluation et l'approche par compétences	98
2.2. Un exemple français	100
2.2.1. Influence de l'enseignant	100
2.2.2. Pédagogie du projet	101
3. Vers un arrondissement de l'école	103
3.1. En théorie	103
3.2. Approche personnelle	106
3.3. Analyse réflexive	110
MÉTHODOLOGIE	111
1. Chapitre 1	111
2. Chapitre 2	113
3. Chapitre 3	115
CONCLUSION	117
BIBLIOGRAPHIE	121
ANNEXES	I
I. Historique	I
II. Signes cliniques du haut potentiel	VII
III. Tableau comparatif	VIII
IV. Profils Complexes et Laminaires	X
V. Spécificité cérébrale	XVI
VI. Haut potentiel intellectuel et émotionnel	XXI
VII. Comportement particulier	XXII
VIII. Identification du haut potentiel d'un élève	XXIII
IX. Evolution de Léa	XXIV
X. Parallèle entre les profils des élèves	XXVI

XI.	Aménagements adaptés aux élèves HP	XXVII
XII.	Variables pour différencier	XXVIII
TABLE DES MATIÈRES		127