

LES ENFANTS ET LES ADOLESCENTS À HAUT POTENTIEL

Recherche-action interuniversitaire

Facultés Universitaires Notre Dame de la Paix à Namur
Université Catholique de Louvain
Université Libre de Bruxelles
Université de Liège
Université Mons-Hainaut

commanditée par le
Ministère de la Communauté française de Belgique

**Rapport final
31 août 2001**

Equipes de recherche impliquées

Facultés Universitaires Notre Dame de la Paix de Namur

Jean Donnay	Professeur
Catherine Canivet	Chercheur
Sandrine Biémar	Chercheur

Université Catholique de Louvain

Jacques Grégoire	Professeur
Hugues Pierrard	Chercheur

Université de Liège

Marcel Crahay	Professeur
Christophe Mélon	Chercheur
Nathalie Famerée	Chercheur

Université Libre de Bruxelles

Francine Gillot - de Vries	Professeur
Bernard Rey	Professeur
Alain Lammé	Chercheur

Université Mons-Hainaut

Jean-Pierre Pourtois	Professeur
Françoise Précelle	Chercheur
Pierre Debroux	Chercheur

Sommaire

Partie I : Avant-propos.	1
Partie II : Recueil des données	4
Chapitre 1 : Etude des cas en Communauté française	5
1. Méthodologie générale	5
2. Analyse et interprétation des données	17
Chapitre 2 : Etude des cas en Communauté germanophone	56
Chapitre 3 : Rencontres	66
1. Les partenaires éducatifs	66
2. Un organisme spécialisé	88
Partie III : Dispositifs et structures	90
<i>Les quatre chapitres de cette partie sont indépendants, chacun étant rédigé par une ou deux équipes universitaires</i>	
Chapitre 1 : Le champ FAMILLE : un cadre d'accompagnement à investiguer (UMH)	91
Chapitre 2 : Relation entre l'école et la famille (ULg).	116
Chapitre 3 : Le champ scolaire : un cadre d'action à investiguer (FUNDP)	125
Chapitre 4 : Les projets personnels, pédagogiques et d'établissement : leurs articulations (ULB-UCL)	150
Partie IV : Mesures possibles : leur complémentarité, leurs acteurs, leurs conditions de mise en œuvre	166
Bibliographie	183
<hr/>	
ANNEXES	188
Grille d'analyse des cas	189
Résultats des analyses par Université	192
Données relatives à l'enquête demandée à l'Unité Eurydice	197

Partie I : Avant propos

*« L'intelligence, c'est le risque pris de l'aventure.
L'intelligence a pour objectif l'invention... Elle est
fine, jeune, active, souple, intuitive, vive, dansante.
Elle est la vie au sens presque poétique de la
connaissance. Elle a toutes les vertus du type
léger. »*

Michel Serres

En date du 7 octobre 1994, le conseil de l'Europe présentait des recommandations relatives à l'éducation des enfants à haut potentiel¹. Dans ses grandes lignes, il rappelait que « l'éducation est un droit fondamental de l'être humain et devrait être adaptée dans la mesure du possible à chaque individu ». La mission de toute institution est donc de trouver les moyens pour assurer une éducation satisfaisante à la majorité des enfants, tout en envisageant des dispositions spéciales pour les enfants aux besoins particuliers.

Par ailleurs, cette adaptation nécessaire s'avère difficile tant la nature humaine est complexe. Les échanges avec les parents et les enseignants d'enfants à haut potentiel ont fait émerger des zones de besoins insoupçonnés à leur égard. Malgré leurs ressources importantes, eux-aussi sont en difficulté, souffrent du manque de réponses et de possibilités d'actions appropriées. Pourtant, comme le rappelle le Conseil de l'Europe, les enfants à haut potentiel «devraient pouvoir bénéficier de conditions d'enseignement adaptées leur permettant de mettre pleinement en valeur leurs possibilités dans leur propre intérêt et dans celui de la société ». Précisément, le document officiel (recommandation 1248) pointe notamment quelques dispositions telles que :

- assouplir les programmes ;
- accroître les possibilités de mobilité ;
- fournir un matériel d'enrichissement ;
- développer des projets ;
- développer les compétences professionnelles des enseignants et des partenaires éducatifs.

Chez nous, en Communauté française de Belgique ces préoccupations sont d'actualité. Depuis près d'une année, elles se concrétisent par une étude menée en collaboration avec les cinq universités francophones.

Un premier rapport de recherche, déposé en février 2001, a mis en avant l'importance de reconnaître les besoins spécifiques de chaque enfant le plus tôt possible et la nécessité de mettre en place des dispositifs adaptés pour tous. De plus, la revue de la littérature réalisée à cette occasion faisait sur le point sur le concept de douance, sur les démarches d'identification ainsi que sur les dispositifs d'action expérimentés à l'étranger.

¹ Afin d'alléger le texte, nous avons dans certains cas utilisé les abréviations « EHP » ou « JHP » pour désigner les Enfants et/ou les Jeunes à Haut Potentiel

Le présent rapport envisage la mise en place d'actions pour améliorer le développement global de ces enfants, partant des constats établis dans la première phase de la recherche. Pour ce faire, des rencontres ont été menées avec des personnes directement concernées par la problématique (enfants, parents, enseignants, psychologues...). Elles ont fait l'objet d'une analyse qualitative dans différents champs : personnel, apprentissage, famille, école et société.

Leurs résultats, interprétations et implications sont présentés de la manière suivante :

- Premièrement, nous présentons les données recueillies lors des différents entretiens. Elles concernent les études de cas en Communautés française et germanophone, ainsi que les rencontres avec des partenaires éducatifs et un organisme prenant en charge les enfants à haut potentiel.
- Deuxièmement, sur base des informations ainsi récoltées, les équipes de recherche ont pu dégager des pistes d'actions tenant compte de la réalité du terrain. Chaque équipe universitaire, selon ses spécificités, a traité plus particulièrement d'un champ d'action et en présente le résultat.
- Troisièmement, nous envisageons les mesures possibles et leurs conditions de mise en œuvre en Communauté française. Ces mesures mettent en évidence les convergences des pistes dégagées par les différentes équipes universitaires.

Partie II : Recueil des données

Chapitre 1 : Etude des cas en Communauté française

1. Méthodologie générale

1.1. La démarche générale

Cette recherche vise à comprendre une réalité complexe, celle des enfants et des jeunes à haut potentiel, pour tenter d'apporter des pistes de solutions aux problèmes observés. Notre approche est plutôt qualitative que quantitative pour tenir compte des contextes multiples du terrain. Des personnes, concernées de près ou de loin par la problématique de cette recherche, ont été rencontrées et interrogées sur base d'un guide d'entretien. Cet outil de recherche ainsi que les canaux qui nous ont permis de prendre les contacts nécessaires ont été présentés dans le rapport intermédiaire du 28 février 2001.

Dans un premier temps, il s'agissait de décrire des situations globales et extrêmement complexes : identifier ce que font les enfants à haut potentiel et comment ils vivent. Le recueil des données s'est centré sur le témoignage d'enfants ou de jeunes à haut potentiel, de leurs parents, ainsi que de leur(s) enseignant(s) et de leur psychologue quand les conditions (relationnelles, temporelles) le permettaient. Nonante-quatre situations ont ainsi été approchées. Le matériau rassemblé est exclusivement constitué des représentations partagées par les personnes interrogées. Empruntées de subjectivité, elles rassemblent des faits ainsi que des ressentis positifs et/ou négatifs utiles à prendre en compte dans notre approche d'une réalité humaine complexe et dynamique.

Dans un deuxième temps, nous procédons à l'analyse de ces représentations. Les contenus concernés ainsi que les valences positives ou négatives qui leur sont attribuées sont organisés selon une méthodologie d'analyse commune aux cinq équipes universitaires. La procédure d'analyse mise en place pour cette recherche est présentée au point suivant.

Dans un troisième temps intervient la description des tendances issues de l'analyse ainsi que les interprétations possibles. Chaque champ d'investigation : personne, famille, apprentissage, école et société, est considéré séparément.

Les questionnements qui émergent alors font l'objet d'une exploration théorique centrée sur les actions à mener auprès des enfants et des jeunes à haut potentiel en regard de leurs difficultés et de leurs besoins. Ces investigations constituent la deuxième partie de ce rapport consacrée à la présentation de dispositifs et de structures.

1.2. L'analyse

Les données recueillies à l'aide du guide d'entretien ont été transcrites. Afin d'homogénéiser la phase d'analyse de données provenant des cinq universités impliquées dans ce projet, des outils communs ont été élaborés. L'harmonisation du matériau recueilli par chacun a été soutenue par la construction de deux grilles, l'une propre à chaque cas, et l'autre, regroupant l'ensemble de l'échantillon. Toutes deux rassemblent les mêmes informations sous des formes plus ou moins synthétiques.

Le cadre d'analyse choisi permet de regrouper les données par champ (personne, apprentissage, famille, école, société, aménagements) et de rendre compte de la valeur qui leur est attribuée.

1.2.1. Une grille d'analyse de cas²

Cette première grille rassemble toutes les données recueillies pour **chaque** situation d'enfant ou de jeune à haut potentiel I (l'enfant, ses parents ainsi qu'éventuellement son enseignant et son psychologue quand c'était possible). Les propos sont repris en fonction du type de contenu abordé et du statut qui lui est accordé par la/les personne(s) interrogée(s).

G1	Type de contenu
Statut du contenu	<i>Thème traité</i>

Chaque thème traité lors des entretiens est ainsi placé dans la grille en fonction de ces deux axes croisés.

a. L'axe des contenus

La lecture des entretiens a permis de différencier **5 types de contenus** que nous appellerons "**champs**". Ils ont trait à la personne à haut potentiel, à ses apprentissages, à sa famille, à son école ainsi qu'à son environnement social et culturel.

Chaque **champ** a mis en évidence des **domaines**, comportant eux-mêmes des **traits** spécifiques. Ces découpages successifs ont aidé les chercheurs à synthétiser leurs données respectives et à les confronter pour en faire une analyse commune sur base des traits répertoriés. Ces derniers ont été discutés et délimités au sein de l'équipe de recherche pour assurer la fiabilité de notre analyse.

- 1) Le **champ personnel** couvre quatre grands **domaines** : l'affectivité, le développement, les compétences relationnelles et les démarches mentales.
 - Le domaine de l'affectivité de l'enfant reprend six traits : son humeur, la gestion de ses émotions, de son anxiété, de sa frustration et de son identification ainsi que l'image de soi ;
 - Tout ce qui a trait à la psychomotricité, au langage, à la santé et au problème de dyssynchronie, constitue le domaine du développement ;
 - Les compétences relationnelles se différencient en cinq traits selon le comportement de l'enfant (repli sur soi, solitude), sa capacité de communication, son empathie, son autonomie et son rapport à l'autorité ;
 - Quant aux démarches mentales, elles rassemblent cinq traits : la réflexivité de l'enfant, son rapport à la performance, son humour, sa créativité ainsi que sa mobilisation dans les activités qui l'intéressent.
- 2) Le champ **des apprentissages** se différencie en deux **domaines** :
 - Les contenus sont divisés en neuf traits: les activités artistiques, la lecture, l'écriture, les mathématiques, les sciences, l'informatique et les nouvelles technologies, les langues, l'orientation spatiale et la coordination fine ;
 - Les démarches se caractérisent par 7 traits: la vitesse, la mémorisation, le rapport à la complexité, la concentration, l'avidité, l'esprit de recherche, l'organisation.
- 3) Le **champ de la famille** tente de rendre compte de la dynamique en jeu dans ce milieu. Les aspects relationnels s'organisent en **5 traits** : le rapport à la mère ; le rapport au père ; le rapport à la fratrie ; le rapport à la famille élargie et le niveau d'exigence (indications relatives à la culture familiale).
- 4) La dynamique relationnelle propre au **champ scolaire** est différenciée en **4 traits** : la relation aux pairs ; la relation au personnel éducatif ; la relation à l'apprentissage ; la

² La grille d'analyse des cas présentée dans ce texte est disponible dans sa version intégrale en annexes

relation à l'Institution (elle est particulièrement abordée à travers des indications relatives à l'ennui et à l'investissement).

5) Le **champ social et culturel** aborde les questions relatives à deux **domaines** :

- Le domaine des activités extrascolaires qui peuvent être artistiques, sportives, intellectuelles, ludiques, associatives, ou être organisées par des organismes spécifiques (Mensa...);
- Le domaine relationnel recouvre les relations sociales instaurées en dehors des milieux familiaux et scolaires. Il s'agit des rapports avec des amis, avec des adultes et/ou avec des membres du sexe opposé.

b. L'axe des statuts

Les contenus, classés en 5 champs, ont chacun une coloration particulière. En effet, les personnes interrogées n'abordent pas ces thèmes de façon neutre et unilatérale. Elles parlent en termes de caractéristiques, de difficultés ou de besoins, de ressources ou de facilités, et d'aménagements ou d'actions concrètes réalisées pour aider l'enfant/le jeune. On voit ainsi émerger les tendances plus ou moins négatives ou positives que recouvrent ces données, nous les appellerons "**statuts**". Ces différents statuts sont directement issus des représentations et des vécus des situations rencontrées. Les sentiments et les appréciations constituent une grille de lecture sur laquelle nous nous appuyons pour classer les données et les interpréter. En tenir compte dans notre analyse nous semble utile pour dégager des zones de besoins et d'actions.

Quatre statuts ont été différenciés :

- 1) Les **caractéristiques** rassemblent les éléments qui permettent de décrire une personne, une relation ou une action. Les traits sont évoqués sans valence marquée, ni positive, ni négative.
- 2) Les **ressources** concernent ce qui est considéré par les personnes interrogées comme un atout voire un moteur.
- 3) Les **difficultés** recouvrent tout ce qui est pointé lors des entretiens comme un obstacle au développement harmonieux et à l'adaptation relationnelle, sociale et/ou scolaire de l'enfant ou du jeune à haut potentiel.
- 4) Les **aménagements** sont toutes les actions qui ont été menées, tous les dispositifs qui ont été mis en place par les parents, les enseignants et/ou l'enfant concerné pour tenter de dépasser les difficultés rencontrées.

Au terme de l'organisation des informations selon ces deux axes, chaque donnée peut être observée en fonction de son **contenu** successivement situé dans un champ, dans un domaine, et propre à un trait, et du **statut** qui lui est attribué.

Le croisement de ces deux dimensions nous permettra de dégager des zones de difficultés et surtout, des zones de ressources. Nos analyses ainsi que nos interprétations porteront principalement sur ces aspects, particulièrement riches pour l'élaboration de dispositifs d'aide.

Statuts	Champs				
	Personne	Apprentissage	Famille	Ecole	Société
Caractéristiques					
Ressources					
Difficultés					
Aménagements					

1.2.2. Une grille d'analyse synthétique

Afin de rendre compte de l'ensemble des propos recueillis tout au long de cette recherche et d'en extraire les grandes tendances, nous avons constitué une seconde grille permettant de synthétiser l'ensemble des données sur la base des informations répertoriées et classées dans les grilles d'analyse de cas. Les aspects relatifs aux actions menées (les aménagements) n'ont pas été pris en compte dans la grille synthétique. Leur analyse a été menée conformément à la première grille. Les dispositifs qui étaient présentés se sont avérés tellement spécifiques à chaque cas qu'une mise en commun sur base de critères n'était pas appropriée.

Les contenus abordés et leur statut sont répertoriés par cas. Les propos sont d'abord référés aux "traits" : la case relative au trait est pointée. Ensuite, il est tenu compte du statut attribué à ce trait par les personnes interrogées : la case relative au trait est remplie dans une couleur déterminée en fonction de son statut. Les traits sont ainsi notés en termes de caractéristiques (bleu), de difficultés (rouge) ou de ressources (vert).

Lors de nos entretiens, nous avons pu observer que certains traits étaient tantôt évoqués en termes de sources de difficultés, tantôt en termes de ressources, ou encore comme caractéristiques. Ce statut particulier est utile à rendre compte dans nos analyses. En effet, il montre qu'en fonction de l'évolution ou des contextes, certains traits cumulent des valences opposées pour un même sujet : la relation avec un enseignant, par exemple, peut soit être porteuse, soit destructrice selon l'activité développée ou l'âge de l'enfant. Ces statuts "hybrides" sont pointés dans le tableau par une association de couleurs. Nous les avons nommés "tendances multiples". A l'examen, trois cas de figures peuvent conduire à cette multiplicité de perceptions :

- Deux personnes (par exemple, le jeune et l'un de ses parents) - voire plus - peuvent percevoir le trait de manière différente à une période donnée (synchronique) ;
- La même personne souligne que le trait prend une valence différente selon le contexte à une période donnée (synchronique) ;
- La valence attribuée au trait varie selon l'évolution ou le développement du jeune (diachronique).

Ce mode de présentation et de classification des données permet de rendre compte des valences majoritairement attribuées à certains traits et de leur importance relative. Ainsi, les zones de ressources et/ou de difficultés sont visibles et aisément situées dans un domaine et dans un champ particulier. Les données issues de l'analyse soutiendront nos interprétations et questionnement ultérieurs.

CHAMPS	DOMAINES	TRAITS	Cas 1	...	Importance quantitative
PERSONNEL	AFFECTIVITE	Humeur			
		Gestion des émotions			
		Gestion de l'anxiété			
		Image de soi (Reconnaissance)			
		Gestion de la frustration			
	Gestion de l'identification				
	DEV E L O P P E M E N T	Psychomotricité			
		Langage(≠ communication)			

1.3. Le public cible

Comme nous l'avons déjà exposé dans le précédent rapport, notre approche de terrain consiste à rencontrer des personnes directement concernées par la problématique des enfants à haut potentiel. Les cas sont portés à notre connaissance par différents canaux : des demandes de parents directement adressées au Ministère ou aux responsables universitaires, des réponses aux courriers envoyés dans les établissements scolaires et/ou les CPMS, des situations connues des chercheurs.

Nous avons choisi d'approcher au mieux la dynamique systémique de la problématique des enfants et des jeunes à haut potentiel en triangulant les données. Nous avons dès lors rencontré l'enfant/ le jeune, ses parents, et s'ils marquaient leur accord, les enseignants de l'enfant et éventuellement, le psychologue du centre P.M.S. Il est arrivé que des membres de la fratrie et/ou de la famille élargie prennent part à des entretiens.

Chaque université s'est chargée d'organiser les contacts avec les familles disposées à participer à la recherche en fonction de leur répartition géographique. 94 situations ont été rencontrées par les chercheurs....

Le tableau ci-dessous rassemble les données descriptives de ces situations : l'âge de l'enfant à haut potentiel, son sexe, son niveau scolaire, le canal qui a permis de le contacter, sa situation familiale, la personne avec qui le premier contact a été établi et l'organisation temporelle des différents entretiens.

N°	Age	Sexe	Niveau scolaire	Type de contact	Situation familiale		Personne 1 ^{er} contact	Rencontres				
					Unie/ Mono- parentale	Place dans la fratrie		Qui ? (Parents, père ou mère, enfant, jeune, enseignant, psychologue, autres) Etat : Date de l'entretien si réalisé Prévu				
	Au 12/2000	F/M	Classe 2000-2001	- Réponse lettre ministère - Prise de contact à l'université ou au Ministère - Connaissance perso.	Unie/ Mono- parentale	Place dans la fratrie	Mère Père Enseignant Psychologue					
FUNDP 1	10 ans	M	5 ^{ème} primaire	Prise de contact à l'université	Unie.	2 ^{ème} sur 3	Mère	Parents 11/00	Enfant 01/01			
FUNDP 2	22 ans	M	Universitaire	Connaissance personnelle	Unie	1 ^{er} de 4	Jeune	Parents et jeune 10/00				
FUNDP 3	12 ans	F	2 ^{ème} secondaire	Connaissance personnelle	Unie	1 ^{ère} de 3	Grand-mère	Grand-mère, parents, enfant, fratrie 10/00				
FUNDP 4	7 ans	M	3 ^{ème} primaire	Prise de contact à l'université	Unie	1 ^{er} de 2	Père	Parents 11/00				
FUNDP 5	11 ans	F	1 ^{ère} secondaire	Prise de contact à l'université	Unie	2 ^{ème} de 2	Mère	Mère 11/00	Enfant 03/01	Enseignant 03/01	Psy CPMS 04/01	
FUNDP 6	12 ans	M	1 ^{ère} secondaire	Prise de contact à l'université	Unie	1 ^{er} de 2	Mère	Mère et enfant 12/00			Psy. CPMS 03/01	
FUNDP 7	7 ans	M	2 ^{ème} primaire	Connaissance personnelle.	Unie	2 ^{ème} de 3	Mère	Mère 11/00	Père 12/00	Enfant 01/01		
FUNDP 8	8 ans	M	3 ^{ème} primaire	Prise de contact à l'université.	Unie	2 ^{ème} de 2	Mère	Mère 12/00	Enfant 02/01	Enseignant 03/01		
FUNDP 9	8 ans	M	3 ^{ème} primaire	Connaissance personnelle.	Unie	1 ^{er} de 2	Mère	Mère 12/00	Enfant 02/01			
ULG 1	13 ans	M	2 ^{ème} secondaire	Prise de contact au Ministère	Unie	2 ^{ème} sur 3	Mère	Mère 12/00	Enfant 01/01	Enseignant 05/01	Psy PMS 05/11	
ULG 2	8 ans	M	3 ^{ème} primaire	Prise de contact au Ministère	Unie	2 ^{ème} sur 2	Mère	Parents et enfant. 10/00	Enseignant 05/01			
ULG 3	10 ans	M	5 ^{ème} primaire	Prise de contact à l'université	Unie	2 ^{ème} sur 2	Père	Père 01/01	Enfant 4/01	Enseignant 05/01		
ULG 4	13 ans	M	2 ^{ème} secondaire	Connaissance personnelle.	Unie	1 ^{er} sur 3	Mère	Mère et enfant. 11/00				
ULG 5	14 ans	M	3 ^{ème} secondaire	Prise de contact au	Unie	1 ^{er} sur 2	Mère	Mère et enfant.	Enseignant			

N°	Age	Sexe	Niveau scolaire	Type de contact	Situation familiale		Personne 1 ^{er} contact	Rencontres				
				Ministère				12/00	04/01			
ULG 6	16 ans	F	4 ^{ème} secondaire	Connaissance personnelle.	Unie	1 ^{ère} sur 3	Mère	Enfant. 01/01	Enseignant 05/01			
ULG 7	4 ans	M	2 ^{ème} maternelle	Connaissance personnelle.	Unie	2 ^{ème} de 2	Enseignant	Mère, Gd-Père, frère et enfant 11/00	Enseignants 05/01			
ULG 8	13 ans	F	3 ^{ème} secondaire	Prise de contact au Ministère	Unie	1 ^{ère} sur 2	Mère	Mère et enfant 11/00				
ULG 9	13 ans	M	4 ^{ème} secondaire	Réponse à la lettre du Ministère	Unie	2 ^{ère} sur 3	Préfet	Parents et enfant 02/01				
UCL 1	10 ans	F	1 ^{ère} secondaire.	Réponse à la lettre du Ministre	Unie	2 ^{ème} de 2	Enseignant	Parents 01/01	Enfant 01/01	Enseignant 01/01		
UCL 2	12 ans	M	2 ^{ème} secondaire	Prise de contact à l'université	Unie	1 ^{er} de 2	Mère	Parents 10/00	Enfant 10/00 et 11/00			
UCL 3	10 ans	M	6 ^{ème} primaire	Prise de contact à l'université	Unie	2 ^{ème} de 2	Psychologue	Parents 11/00	Enfant N'a pas désiré			
UCL 4	13	F	3 ^{ème} secondaire	Réponse à la lettre du Ministre	Unie	1 ^{er} de 2	Enseignant	Parents 01/01	Enseignant 01/01			
UCL 5	10 ans	M	1 ^{ère} secondaire	Réponse à la lettre du Ministre	Unie	2 ^{ème} de 2	Enseignant	Enseignant 12/00	Psychologue 01/01	Enfant		
UCL 6	13	M	3 ^{ème} secondaire	Réponse à la lettre du Ministre	Unie	1 ^{er} de 2	Enseignant	Enseignant 12/00	Psychologue 01/01	Enfant		
UCL 7	22	M	Dernière licence	Connaissance personnelle	Unie		Enfant	Enfant Janvie2001				
ULB 1	6 ans	M	1 ^e primaire.	Connaissance personnelle	Unie.	Enfant unique	Mère	Mère 10/9/00 25/06/01	Père 02/11/00	Enfant 02/11/00	Psyc. 14/11/00 Carnet scol. 29/06/01	
ULB 2	18 ans	M	1 ^e univ. (Doubl.)	Connaissance personnelle	Mono	1 ^{er} sur 2	Père	Père 15/09/00	Enfant 01/11/00 10/03/01			
ULB 3	17 ans	M	6 ^e secondaire	Prise de contact à l'Université	Mono	1 ^{er} sur 2	Père	Père 07/12/00	Enfant 15/12/00	Enseignant 10/01/01		
ULB 4	9 ans	M	5 ^e primaire.	Prise de contact à l'Université	Unie	2 ^e sur 4	Mère	Mère et beau-père 26/12/00	Enfant. 26/12/00	Psy. P.M.S.		
ULB 5	9 ans	M		Réponse à la lettre du Ministre	Unie	1 ^{er} sur 2	Mère	Mère 15/12/00	Enfant. 15/12/00	Psy. P.M.S. Rapport reçu		

N°	Age	Sexe	Niveau scolaire	Type de contact	Situation familiale		Personne 1 ^{er} contact	Rencontres				
											le 15/12/00	
ULB 6	10 ans	M	4e primaire.	Prise de contact à l'Université	Unie	3e sur 3	Mère	Mère 27/12/00	Enfant. 14/01/01			
ULB 7	13 ans	F	1e secondaire.	Prise de contact à l'Université	Unie	1e sur 3	Mère	Mère 27/12/00	Enfant. 03/02/01			
ULB 8	12 ans	M	6e primaire	Prise de contact à l'Université	Unie	1er sur 2	Mère	Mère 31/01/01	Enfant 21/02/01			
ULB 9	9 ans	M	4e primaire.	Réponse à la lettre du Ministre	Unie	2e sur 3	Père	Père 12/01/01	Enfant. 24/01/01			
ULB 10	11 ans	M	5e primaire	Prise de contact à l'Université	Unie	1er sur 2	Mère	Parents 31/01/01	Enfant. 21/02/01			
ULB 11	19 ans	M	2e licence univ.	Réponse lettre Ministère CPMS	Unie	1er sur 2	Psychologue CPMS	Enfant 18/05/01	Mère 02/07/01	Psy. CPMS 18/04/01		
ULB 12	15 ans	M	3e secondaire	Prise de contact à l'Université	Mono	1er sur 3	Mère	Mère 27/05/01	Enfant 27/05/01			
ULB 13	11 ans	M	1e secondaire	Prise de contact à l'Université via Cabinet	Unie	1 sur 1	Grand-père	Père 24/04/01	Mère 14/06/01	Enfant 14/06/01	Psy.18/4/01 Enseignant	
ULB 14*	9,5 ans	M	5e primaire	Connaissance personnelle (via CPMS)	Unie	1er sur 3	Psychologue CPMS	Parents* 2e trim. 2000	Enfant 13/04/00	Psy. CPMS 1er trim. 2000		
ULB 15*	11 ans	F	1e secondaire	Connaissance personnelle (via CPMS)	Unie	1 sur 1	Psychologue CPMS	Parents* 2e trim. 2000	Enfant 13/05/00	Psy. CPMS 1er trim. 2000		
ULB 16*	10,5 ans	M	6e primaire	Connaissance personnelle (via CPMS)	Mono	1 sur 1	Psychologue CPMS	Mère* 2e trim. 2000	Enfant 25/06/00	Psy. CPMS 1er trim. 2000		
ULB 17*	11,5 ans	F	1e secondaire	Connaissance personnelle (via CPMS)	Unie	1e sur 2	Psychologue CPMS	Parents* 2e trim. 2000	Enfant 28/06/00	Psy. CPMS 1er trim. 2000		
ULB 18*	10,5	F	6e primaire	Connaissance personnelle (via CPMS)	Unie	3e sur 4	Psychologue CPMS	Parents* 2e trim. 2000	Enfant 05/07/00	Psy. CPMS 1er trim. 2000		
UMH 1	5 ans	M	3ème maternelle	personnel	Unie	Unique	Mère	Parents 11/00	Enfant 11/00			
UMH 2	3 ans	M	1ère maternelle	Prise de contact au Ministère	Unie	Unique	Mère	Parents 11/00	Enfant 11/00			
UMH 3	13 ans	M	2ème secondaire	personnel	Unie	Unique	Mère	Parents 12/00	Enfant 12/0			
UMH 4	8 ans	M	5ème primaire	personnel	Unie	2° de 3	Psy	Psy 12/00	Parents 12/00	Enfant 12/00-02/01	Enseignant 12/00-02/01	
UMH 5	7 ans	M	3ème primaire	personnel	Unie	2° de 2	Père	Parents 10/00	Enfant 10/00-O6/01			

* Sujets suivis en 2000 et 2001 à l'occasion d'une étude universitaire ; les parents ont été rencontrés durant le deuxième trimestre 2000 et recontactés en juin 2001.

N°	Age	Sexe	Niveau scolaire	Type de contact	Situation familiale		Personne 1 ^{er} contact	Rencontres			
UMH 6	12 ans	M	1ère secondaire	personnel	Unie	1° de 2	Parents	Parents 10/00	Enfant 10/00-06/01		
UMH 7	11 ans	M	6ème primaire	personnel	Mono	Unique	Mère	Parents 06/00	Enfant 06/00-12/00		
UMH 8	8 ans	F	3ème primaire	personnel	Mono	Unique	Mère	Parents 10/00	Enfant 10/00-05/01		
UMH 9	3 ans	M	3ème maternelle	Prise de contact au Ministère	Unie	Unique	Psy	Parents 1/01	Enfant 1/01		
UMH 10	8 ans	M	5° primaire	personnel	Unie	1° de 3	Parents	Parents 1/01	Enfant 1/01		
UMH 11	11 ans	M	6° primaire	personnel	Unie	3° de 3	Mère	Parents 03/01	Enfant idem		
UMH 12	11 ans	G	6° primaire	Prise de contact à l'université	Unie	1° de 2	Psy-PMS	Parents 03/01-06/01	Enfant idem		
UMH 13	11 ans	G	6° primaire	Prise de contact à l'université	Unie	2° de 2	Psy- PMS	Parents 03/01-05/01	Enfant idem	Enseignant 06/01	
UMH 14	10 ans	G	6° primaire	Prise de contact à l'université	Unie	Unique	Psy- PMS	Parents 04/01	Enfant idem	Enseignant idem	
UMH 15	6 ans	G	1° primaire	Prise de contact à l'université	Unie	2° de 2	Psy- PMS	Parents 04/01-06/01	Enfant idem	Enseignant 05/01	
UMH 16	6 ans	F	1° primaire	Prise de contact à l'université	Unie	1° de 2	Psy- PMS	Parents 04/01-06/01	Enfant idem	Enseignant 05/01	
UMH 17	6 ans	F	2° primaire	Prise de contact à l'université	séparée	2° de 3	Psy- PMS	Parents 05/01-06/01	Enfant idem		
UMH 18	9 ans	G	4° primaire	Prise de contact à l'université	Unie	1° de 2	Psy- PMS	Parents 02/01-04/01	Enfant idem	Enseignant 03/01	
UMH 19	18 ans	F	1 Supérieur (éducatrice)	Personnel	Unie	2ème de 2	Mère	Mère 02/01	Jeune fille 02/01		
UMH 20	6 ans	G	2° primaire	Personnel	Séparée	1° de 2	Mère	Mère 02/01-06/01	Enfant idem	Enseignant 05/01	
UMH 21	7 ans	F	2° primaire	Personnel	Unie	1° de 3	Mère	Mère 02/01-06/01	Enfant idem		
UMH 22	6 ans	G	1° primaire	Personnel	Unie	1° de 2	Mère	Mère 04/01-06/01	Enfant idem		
UMH 23	9 ans	G	4° année	personnel	Unie	2° de 2	Mère	Parents 05/01	Enfant idem		
UMH 24	2 ½ ans	G	accueil	personnel	Unie	Unique	Mère	Parents 03/01-05/01	Enfant idem		
UMH 25	3 ans	G	accueil	personnel	Unie	Unique	Mère	Parents	Enfant		

N°	Age	Sexe	Niveau scolaire	Type de contact	Situation familiale		Personne 1 ^{er} contact	Rencontres			
								03/01-05/01	idem		
UMH 26	3 ans	G	accueil	personnel	Unie	3° de 4	Mère	Parents 03/01-05/01	Enfant idem		
UMH 27	3 ans	G	1° maternelle	personnel	Unie	1° de 2	Mère	Parents 03/01-05/01	Enfant idem		
UMH 28	3 ans	F	1° maternelle	personnel	Unie	4° de 4	Mère	Parents 03/01-05/01	Enfant idem		
UMH 29	4 ans	G	2° et 3° maternelle	personnel	Unie	1° de 2	Mère	Parents 03/01-05/01	Enfant idem		
UMH 30	4 ans	G	2° maternelle	personnel	Unie	1° de 2	Mère	Parents 03/01-05/01	Enfant idem		
UMH 31	4 ans	G	2° maternelle	personnel	Unie	2° de 4	Mère	Parents 03/01-05/01	Enfant idem		
UMH 32	5 ans	F	3° maternelle	personnel	Unie	4° de 4	Mère	Parents 03/01-05/01	Enfant idem		
UMH 33	5 ans	G	3° maternelle	personnel	Unie	1° de 2	Mère	Parents 03/01-05/01	Enfant idem		
UMH 34	5 ans	G	1° primaire	personnel	Unie	1° de 2	Mère	Parents 03/01-05/01	Enfant idem		
UMH 35	5 ans	G	3° maternelle	personnel	Unie	Unique	parents	Parents 03/01-05/01	Enfant idem		
UMH 36	6 ans	F	2° primaire	personnel	Unie	2° de 2	Mère	Parents 03/01-05/01	Enfant idem		
UMH 37	6 ans	G	2° primaire	personnel	Unie	1° de 4	Mère	Parents 03/01-05/01	Enfant idem		
UMH 38	6 ans	G	1° primaire	personnel	Unie	Unique	Mère	Parents 03/01-05/01	Enfant idem		
UMH 39	5 ans	G	3° maternelle	personnel	Unie	3° de 3	Psy-PMS	Parents 03/01-05/01	Enfant idem		
UMH 40	5 ans	F	3° maternelle	personnel	Unie	3° de 3	Psy-PMS	Parents 03/01-05/01	Enfant idem		
UMH 41	4 ans	F	1° primaire	personnel	Unie	2° de 2	Psy-PMS	Parents 03/01-05/01	Enfant idem		
UMH 42	17 ans	F	5° secondaire	PMS	Unie	1° de 2	étudiante	Etudiante 05/01	Psy idem		
UMH 43	18 ans	G	6° secondaire	PMS	Unie	1° de 2	étudiant	Etudiant 05/01	Psy Idem		
UMH 44	14 ans	F	Abandon d'école Cours EAD	Centre de guidance	Unie	Unique	Mère	Etudiante 01/01			

N°	Age	Sexe	Niveau scolaire	Type de contact	Situation familiale		Personne 1 ^{er} contact	Rencontres				
					recomposée	Unique		Mère	Mère	Etudiante		
UMH 45	14 ans	F	2° secondaire	personnel	recomposée	Unique	Mère	Mère 01/01	Etudiante 01/01			

2. Analyse et interprétation des données

Notre analyse considérera l'importance quantitative de chaque trait et les différents statuts qui leur sont attribués. Ce premier découpage permettra de donner une vue d'ensemble des traits particulièrement abordés et de leur caractère plus ou moins problématique et/ou plus ou moins porteur. L'interprétation qui en découlera tentera d'extraire les aspects porteurs ou non pour la mise en œuvre de dispositifs d'actions à mener auprès des enfants à haut potentiel.

Tous les enfants ou jeunes interrogés rencontrent des difficultés et des facilités. Les proportions sont cependant très différentes d'une situation à l'autre, certaines dynamiques personnelles pointant préférentiellement des ressources et d'autres, des difficultés. La centration sur la teneur des éléments pointés négativement et/ou positivement nous permettra de mieux comprendre ce que vivent ces enfants et comment ils le vivent.

De prime abord, les souffrances observées ne sont pas exclusivement dues à la problématique d'un haut potentiel. L'âge notamment, avec l'entrée dans l'adolescence apporte son lot de difficultés identitaires spécifiques à cette période, le soutien parental présent ou non, la culture familiale ainsi que les modes de communication différencient fortement chaque situation. Bien entendu, la dynamique induite entre ces données et la problématique propre à un haut potentiel est tout à fait particulière. Elle amène des obstacles qui lui sont propres et qu'il s'agira d'isoler.

L'analyse de profils contrastés, les enfants en grande souffrance versus ceux qui s'adaptent et s'épanouissent, permettra peut-être de dégager des comportements porteurs ou à risques.

Néanmoins, ne perdons pas de vue que chaque situation rencontrée est unique et que nous travaillons sur la base des représentations des personnes rencontrées. Certaines difficultés pointées par les uns sont considérées comme des ressources par les autres. Ces dynamiques particulières ne nous permettent pas d'étiqueter des faits, des comportements, des aménagements ou des caractéristiques comme obstacles ou comme ressources car ils sont tous fortement contextualisés. Cette relativisation nécessaire de nos propos pousse à entendre les difficultés et les ressources que nous décrivons dans les lignes qui suivent comme des tendances négatives et/ou positives à considérer avec certaines personnes dans certaines conditions.

2.1. Le champ « personne »

2.1.1. Analyse des données recueillies dans le champ personnel

Notre analyse des données du champ « Personnel » se répartit en 4 domaines :

- l'affectivité
- le développement
- les compétences relationnelles
- les démarches mentales

Chaque domaine comporte une série de traits caractéristiques pour lesquels nous mettons en évidence les aspects les plus marquants. Nous dégagerons ensuite les traits les plus saillants que nous avons perçus lors de nos rencontres dans ces quatre domaines sur le plan personnel.

Analyse des cas : traits abordés et leur statut perçu

		Nb total de cas : 94	Difficultés	Ressources	Caractéristiques	Tendances multiples	Total des cas ayant abordé le trait
AFFECTIVITE	Humeur		<u>29</u>	20	14	8	71
	Gestion des émotions		<u>28</u>	16	11	12	67
	Gestion de l'anxiété		<u>41</u>	8	11	12	72
	Image de soi (Reconnaissance)		25	25	19	9	78
	Gestion de la frustration		<u>47</u>	8	18	8	81
	Gestion de l'identification		<u>15</u>	9	13	6	43
DEVELOPPEMENT	Psychomotricité		15	<u>30</u>	22	1	68
	Langage(≠ communication)		16	<u>39</u>	23	2	80
	Santé		<u>26</u>	12	<u>34</u>	5	77
	Dyssynchronie		<u>33</u>	4	17	4	58
COMPETENCES RELATIONNELLES	Comportement (Repli, solitude, provocation, adaptation)		<u>25</u>	9	20	14	68
	Communication - Expression		15	<u>34</u>	17	9	75
	Empathie		13	16	16	11	56
	Autonomie		13	<u>31</u>	22	9	75
	Rapport à l'autorité		<u>23</u>	9	23	15	70
			Difficultés	Ressources	Caractéristiques	Tendances multiples	Total des cas ayant abordé le trait
DEMARCHES MENTALES	Réflexivité		3	<u>33</u>	12	1	49
	Rapport à la performance		9	<u>34</u>	29	6	78
	Humour, ironie		5	<u>24</u>	20	4	53
	Créativité		5	<u>56</u>	21	2	66
	Mobilisation, satisfaction, intérêt		10	<u>49</u>	17	7	83

a. Domaine de l'Affectivité.

La gestion de la frustration est relevée 81 fois sur 94 situations rencontrées. Elle représente la difficulté la plus importante mise en évidence, c'est-à-dire 47 fois sur 81. Il s'agit d'une difficulté pour l'enfant à tolérer ou à gérer des situations de frustration sur le plan personnel et/ou intellectuel et/ou relationnel, scolaire, social ... Pour exemple, nous pouvons citer le cas de l'enfant qui aurait tendance à mobiliser l'enseignant en permanence et qui ne peut supporter que celui-ci puisse accomplir d'autres tâches. Au niveau des parents, certains parlent de « harcèlement intellectuel » sans pouvoir donner réponse immédiatement aux questions. Ce délai provoquant une attente intolérable pour certains enfants.

La gestion de l'anxiété est relevée 72 fois sur 94. Elle est pointée en terme de difficulté 41 fois sur 72. Beaucoup d'enfants, par leur questionnement sur des problématiques particulières telles que la mort, les questions métaphysiques, la préhistoire, les origines du monde, l'univers, la justice ... se mettent eux-mêmes dans des situations anxiogènes que leur niveau de maturité ne leur permet pas de contrôler aisément. Chez certains les problèmes d'anxiété sont liés à la recherche de performance à tout prix, chez d'autres il s'agit plus d'une anxiété liée aux difficultés relationnelles avec les pairs et/ou avec l'enseignant.

La gestion des émotions est évoquée 67 fois sur 94 et celle de l'humeur, 71 fois sur 94.

Elles sont signalées en terme de difficulté respectivement 28 et 29 fois. Ces 2 critères se retrouvent chez des enfants particulièrement sensibles qui réagissent sur le plan émotionnel de manière très intense. An niveau de l'humeur, nous rencontrons des situations très diverses : pour certains, le repli sur soi avec émergence d'affects dépressifs pouvant aller jusqu'à un état suicidaire et pour d'autres il s'agit plutôt d'expressions explosives avec parfois des actes de violence physique ou verbale. On y rencontre également des situations caractérisées par une instabilité de l'humeur.

Néanmoins, l'humeur est aussi vécue comme une ressource (20 fois sur 71) dans les cas où elle s'exprime de manière stable, harmonieuse et donc mieux adaptée.

L'image de soi est relevée 78 fois sur 94. L'image que l'enfant construit de lui-même à travers le regard des autres s'exprime modérément de manière neutre (19 fois sur 78), peu de façon ambivalente (9 fois sur 78). En revanche, elle est vécue, majoritairement et en parts égales, soit en terme de difficultés soit en terme de ressources (25 fois sur 78).

L'identification s'exprime surtout soit en terme de difficulté (15 fois sur 43) ou en terme de caractéristique plus neutre (13 fois sur 43). Elle est ressource (9 fois) et une tendance multiple (6 fois). On peut donc penser que certains enfants éprouvent des difficultés à trouver chez des adultes de référence, des supports identificatoires qui leur conviennent.

b. Domaine du développement

La dyssynchronie est évoquée 33 fois sur 58 comme difficulté majeure au niveau développemental. Il s'agit du décalage entre les différents aspects du développement : intellectuel, psychomoteur, maturité affective, âge chronologique...

L'utilisation du langage comme ressource est évoquée 39 fois sur 80 et représente une difficulté à raison de 16 fois. Beaucoup d'enfants semblent donc pouvoir s'appuyer sur de bonnes capacités de symbolisation. On y retrouve ainsi des enfants faisant preuve d'une aisance verbale qui se traduit par une richesse de vocabulaire et une très bonne maîtrise des procédés langagiers.

La psychomotricité est relevée 30 fois comme une ressource sur 68, 22 fois comme caractéristique et 15 fois comme difficulté. Ce trait est donc signalé plutôt comme une ressource. Certains enfants rencontrés présentent des habiletés motrices leur permettant souvent de s'épanouir dans des activités aussi diverses que la musique ou certains sports. Par contre, nous avons aussi rencontré des enfants en difficulté au niveau psychomoteur. Nous pouvons citer, par exemple, de sérieuses difficultés de dextérité dans le graphisme ou le découpage. Ils ne présentent généralement que peu de motivation pour ce genre d'activité.

Si les personnes rencontrées ont parlé de la santé de l'enfant de manière assez neutre, néanmoins, la sphère de la santé est relevée 26 fois en terme de difficulté. Les problèmes rencontrés sont d'ordre différent tels que des somatisations (migraines, maux de ventre, asthme, allergies...), des états dépressifs divers surtout chez les adolescents et pouvant aller jusqu'au retrait de l'école, la médication psychotrope, une tentative de suicide, voire l'hospitalisation en milieu psychiatrique.

c. Domaine des compétences relationnelles

Le comportement est abordé 68 fois sur 94. Il est épinglé 20 fois comme caractéristique, c'est-à-dire en terme plutôt neutre, ce qui renverrait à une certaine adaptation. En revanche, il est signalé 25 fois comme une difficulté qui s'exprime par des comportements de repli, d'isolement ou à l'inverse, des comportements dans l'agir ou la provocation qui perturbent tant l'ambiance familiale que celle de la

classe. Il est à noter que ce comportement est peu signalé comme ressource (9 fois) et comme tendance multiple (14 fois), que l'on peut comprendre comme une variabilité du comportement de l'enfant en fonction du contexte rencontré et de son état interne du moment. Nous pouvons rapprocher les difficultés comportementales du rapport qu'entretient l'enfant à l'autorité. Les chiffres s'expriment dans le même ordre de grandeur.

Les capacités d'expression et de communication sont abordées 34 fois sur 75 en terme de ressource. Ce trait est à relier aux capacités langagières qui étaient déjà signalées comme ressource dans le domaine du développement.

L'empathie n'est pas un trait qui se démarque dans les différents statuts perçus. Le peu de disparité entre les chiffres (13 comme difficulté, 16 comme ressource, 16 caractéristiques et 11 comme tendances multiples) ne nous permet pas d'interpréter ceux-ci de manière plus qualitative.

L'autonomie représente une ressource dans 31 cas sur 75. Ce trait exprime surtout leur capacité de prise en charge d'activités sans le recours nécessaire à l'adulte ou aux pairs. On peut aussi relever chez certains des compétences de leader, de prise d'initiative et de gestion personnelle de leurs centres d'intérêt.

d. Domaine des démarches mentales

De manière générale, dans le champ des démarches mentales, nous constatons une nette prédominance de la perception des différents traits en terme de ressources. Parmi ceux-ci, deux sont largement identifiés comme étant des ressources personnelles pour l'enfant ou l'adolescent : il s'agit de la créativité (56 fois sur 66) et de la mobilisation (49 fois sur 83). En effet, les enfants à haut potentiel font preuve d'une approche à la fois personnelle, créative, parfois novatrice et surprenante des problèmes et/ou de leur environnement au sens large. Ils savent, en outre, se mobiliser avec ferveur et soutenir leur intérêt pour des thèmes qui les motivent voire les passionnent.

Ces enfants font preuve de capacités réflexives importantes signalées également comme une ressource. Quant au rapport à la performance, s'il est pointé comme caractéristique, c'est-à-dire vécu comme un trait assez neutre 29 fois sur 78, il, fait également partie des ressources de l'enfant (34 fois sur 78). La recherche de performance joue alors un rôle de stimulant, de moteur pour l'enfant.

Si l'humour, voire parfois l'ironie est relevé 20 fois sur 53 comme caractéristique, il est surtout également identifié comme une ressource pour l'enfant (24 fois sur 53). Cette dernière démarche mentale peut également être liée à leurs bonnes compétences langagières qu'ils peuvent exploiter dans des situations diverses comme briller dans la conversation via des jeux de mots, contrepétories ou autres. Cette faculté peut aussi être exploitée par certains pour se défendre, s'opposer ou se moquer des autres de manière tantôt ironique, tantôt cynique.

2.1.2. Synthèse et implications

Dans le champ personnel, nous pouvons donc dégager quelques traits saillants, tant en terme de ressources qu'en terme de difficultés.

Si le domaine des démarches mentales met en évidence des ressources importantes chez les enfants à haut potentiel telles la créativité, l'intérêt, la réflexivité, le rapport à la performance, l'humour, la mobilisation, en revanche, de nombreuses difficultés s'expriment dans le domaine de l'affectivité. Il s'agit d'une gestion problématique de la frustration et de l'anxiété pouvant mener pour certains, à des conduites parfois dépressives ou pathologiques de retrait, de passage à l'acte, de TS ...

Ajoutons, au niveau du développement, à côté des bonnes compétences langagières et des habiletés psychomotrices, une dyssynchronie interne. Tous ces traits personnels en décalage, esquissent aussi le profil d'un enfant très enthousiaste, vif, faisant preuve d'une aisance verbale, d'un esprit bouillonnant de créativité, mais qui tolère peu la frustration et qui peut mal gérer l'anxiété.

Ajoutons des aspirations et des capacités à l'autonomie ainsi qu'un rapport parfois conflictuel à l'autorité qui se traduit notamment par des comportements de rejet, de mépris ironique ou de provocation subtile.

Si l'enfant à haut potentiel peut ainsi s'appuyer sur des ressources essentielles sur le plan personnel, on peut néanmoins comprendre que le côté assez normatif de l'école pose souvent problème pour des enfants atypiques et qui ne parviennent pas à y trouver un cadre de vie et d'apprentissage suffisamment souple. L'incompréhension qui en résulte ne peut que renforcer ou mettre en évidence des difficultés affectives et relationnelles, source de mal-être et de souffrance.

Pour les enfants ou adolescents à haut potentiel rencontrés qui ne peuvent trouver en eux (ou dans leur environnement familial ou scolaire) des ressources suffisantes ou des réponses satisfaisantes à leur différence, il nous semble donc impératif d'aménager – dans et hors de l'école - des solutions multiples d'aide et de soutien pour surmonter leurs difficultés.

2.1.3. Aménagements dans le champ « Personnel »

Face aux problématiques rencontrées sur le plan personnel, les enfants et adolescents rencontrés ont eu recours à certains aménagements que nous avons répartis en valence positive et négative.

Quelques-uns ont formulé des propositions. Les différents tableaux ci-dessous reprennent les points les plus marquants que nous avons relevés et synthétisés en fonction des niveaux d'enseignement.

	Aménagements positifs	Aménagements négatifs
Au maternel	<ul style="list-style-type: none"> - Pouvoir disposer de logiciels éducatifs et ludiques. - Pratiquer des activités de création, dessin... - Disposer d'outils d'auto apprentissage de l'écriture, de la lecture, du calcul - Eveil à des activités parascolaires, au domaine culturel 	<ul style="list-style-type: none"> - Changement d'humeur et agressivité à la moindre frustration, à la maison mais surtout à l'école - Provocation et refus d'aller à l'école - Tendance à la régression si manque de stimulation.
Au primaire	<ul style="list-style-type: none"> - Amitié et copinage avec des enfants plus âgés - Accès à la connaissance via des outils multimédia : EAO, CD-Rom, Internet ... - Apport de lectures personnelles en classe - S'inscrire dans un club où l'on pratique le jeu d'échec avec une formation aux stratégies du jeu - Se défouler dans des activités physiques (sport, gymnastique, basket ..) - effectuer des visites culturelles en famille 	<ul style="list-style-type: none"> - Retrait de l'école et menace de TS si réinsertion scolaire - Disposer d'un ordinateur multimédia et s'y attacher exclusivement via des jeux de stratégies axés sur la violence - Utilisation excessive de jeux et consoles électroniques
Au secondaire	<ul style="list-style-type: none"> - Activités artistiques, de créativité (peinture, musique ...) - Amener ses lectures personnelles en classe - Amener des pairs ou des adolescents plus âgés à la maison qui ont les mêmes intérêts (espace, préhistoire, Egypte, informatique ..) - Se fixer des objectifs personnels de performance plus élevés que les exigences habituelles de l'enseignant et les concrétiser à la maison mais pas nécessairement en classe. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fuite et surinvestissement exclusif dans des activités scolaires complémentaires ou parascolaires (informatique, sport ..) - Comportement de repli sur soi - Démotivation pour le travail scolaire, somatisations, menace de TS, décrochage progressif - Provocation et comportement perturbateur dans le groupe
Au supérieur	<ul style="list-style-type: none"> - Participation à la vie associative (politique) - Suivi psychologique - L'écriture - Etablir une complicité affective de compensation avec un cheval 	<ul style="list-style-type: none"> - Retrait et désintérêt pour les études - Souffrance exacerbée, via 2 TS - Tentative de suicide en milieu scolaire avec menace de récurrence

Certains parents et/ou jeunes émettent quelques propositions d'aménagements utiles à relever.

Au maternel	<ul style="list-style-type: none"> - Passer un test d'intelligence, comme le frère aîné.
Au primaire	<ul style="list-style-type: none"> - Disposer d'un lieu de rencontre neutre (le mieux serait hors de l'école) pour pouvoir parler, avec des pairs ou des adultes spécialisés de sujets intéressants, échanger des idées, créer un journal de contact ... - Avoir une aide et un soutien psychologique pour être compris, pour des problèmes affectifs, relationnels, de rejet, de comportement... - Passer un test d'intelligence - Etablir un bilan scolaire et psychologique pour essayer de comprendre ce qui ne se passe pas bien en classe ou avec les pairs - Pouvoir changer d'école

Au secondaire	<ul style="list-style-type: none"> - Effectuer un bilan intellectuel et psychologique pour tenter de mieux se comprendre - Recevoir une aide adaptée au niveau scolaire et un soutien psychologique - Pouvoir rapidement changer d'école quand il y a trop de difficultés avec les enseignants et la Direction - Pouvoir rencontrer un médiateur neutre et spécialiste des problèmes scolaires, relationnels, psychologiques, familiaux.. rencontrés par les adolescents atypiques
Au supérieur	<ul style="list-style-type: none"> - Pouvoir disposer d'un lieu neutre de parole, d'écoute, de mise en débat, d'idées à caractère philosophique, artistique, culturel ...

2.2. Le champ « école »

2.2.1. Analyse des données recueillies dans le champ scolaire

L'analyse des données relatives au champ « école » sera abordée en fonction des quatre traits repris dans le tableau ci-dessous :

Les nombres en gras indiquent pour chaque trait (en ligne) la fréquence de catégorie la plus élevée.

Les nombres en italique font ressortir pour chaque catégorie (en colonne) le trait le plus souvent évoqué

Tableau reprenant les données des cinq universités relatives au champ « école »

Nbre total de cas : 94		Statuts des traits				
CHAMP	Traits	Difficultés	Ressources	Caractéristiques	Tendances multiples	Total des cas ayant abordé le trait
ECOLE	Relation aux pairs	25	26	16	22	89
	Relation au personnel éducatif	20	17	11	22	70
	Rapport à l'apprentissage	14	29	<i>18</i>	23	84
	Rapport à l'Institution	23	8	7	9	47

L'école est un sujet fréquemment abordé par les personnes rencontrées. Ces dernières évoquent principalement la relation aux pairs (89/94) et le rapport à l'apprentissage (84/94). Viennent ensuite la relation construite avec le personnel éducatif (70/94) et enfin, le rapport à l'institution (47/94).

a. La relation aux pairs

La relation aux pairs, évoquée dans 89 situations, est autant considérée comme une difficulté que comme une ressource. Elle constitue dans 25 cas, une difficulté, dans 26 cas, une ressource et dans 22 cas, tantôt une difficulté, tantôt une ressource (cf. tendances multiples).

La problématique relationnelle avec les pairs peut se révéler de trois manières :

- Les facilités d'apprentissage des enfants à haut potentiel semblent induire de la **jalousie** chez leurs pairs qui les rejettent ou se moquent d'eux.

« Il a eu quelques difficultés avec ses camarades de classe qui se moquaient de lui. On le traitait de ... »

« Je suis fort en calcul, alors ils me jettent à la poubelle. »

- En réponse à cela, certains enfants/jeunes à haut potentiel tentent de dépasser ou entretiennent ce type de comportement en adoptant une attitude de **mépris** vis-à-vis de leurs condisciples.

« Ce sont vraiment tous des gogols, ils ne pensent pas comme moi, on ne se comprend pas. »

Certaines attitudes individualistes se développent également.

« Je n'aime pas travailler en groupe, j'ai l'impression de tout faire tout seul et ce sont les autres qui ont mes points. »

- D'autres veulent éliminer ces sentiments de jalousie en se conformant un maximum à leur groupe, en faisant des fautes intentionnellement.

« Depuis toujours, il n'a pas envie de se démarquer des autres. Il lui arrive même de faire des erreurs exprès pour ne pas paraître plus performant que les autres. »

Le statut qu'occupe le jeune à haut potentiel au sein de son groupe de pairs est pointé comme porteur dans 26 cas. Cette situation se révèle dans la manière dont le jeune à haut potentiel est perçu par les autres et comment il se situe par rapport à ses pairs :

- Certains sont considérés par leurs pairs comme des leaders-ludiques, un compagnon de jeu dont l'humour et la créativité sont admirés.

« Ses copains l'attendent toujours pour aller jouer et apprécient sa présence, il les fait rire. »

« A l'école, je suis le prince. »

- Ils recherchent sans cesse la présence des autres et apprécient échanger avec eux, leur venir en aide, jouer avec eux. Certains ne veulent pas se différencier des autres, et aiment se conformer au groupe.

« Il adore se sentir utile, aider »

Dans certains cas de tendances multiples (22/89), l'enfant ou le jeune éprouve des difficultés à s'intégrer dans un groupe et trouve refuge auprès d'un pair avec qui il entretient une relation privilégiée. Le fait d'avoir construit une relation d'amitié semble positif et dans certaines situations, porteur pour son intégration générale.

« Il éprouvait de grandes difficultés d'intégration. Mais depuis qu'il a une amie en particulier, il va mieux et ça va mieux avec les autres également »

La loyauté vis-à-vis de leurs amis est également primordiale et peut freiner leur développement.

« Je le soupçonne de rater pour ne pas que son copain soit triste. »

Dans 16 situations, les personnes parlent de la relation aux pairs en disant qu'un réseau relationnel existe sans que ce soit porteur ou négatif.

b. La relation au personnel éducatif

La relation au personnel éducatif, considérée dans 70 cas sur 94, est principalement pointée comme « tendance multiple » (22 cas). Il semble que ce soit, d'une part, la **personnalité de l'enseignant** qui fait en sorte qu'une relation constructive s'établisse ou non et, d'autre part, le type de **dispositif pédagogique** proposé qui permet à l'enfant de se sentir considéré ou non par son enseignant. Des difficultés ou des ressources apparaîtront selon les contextes dans lesquels l'enfant évolue (les enseignants qu'il rencontre et les activités qu'il vit).

Néanmoins, la relation éducative semble négative dans 20 situations. La place que l'enseignant donne à l'enfant HP au sein de la classe pose problème.

- Cet enfant, avec ses nombreuses questions pas toujours centrées sur les matières, dépassant les attentes des enseignants, ainsi que ses réponses rapides, tend à prendre beaucoup de place au sein du groupe-classe. Afin de maintenir un équilibre, certains enseignants ont tendance à solliciter d'autres élèves moins spontanés. En conséquence, le jeune à HP se sent délaissé, non reconnu et encore davantage isolé des autres élèves de sa classe.

« Le prof ne m'interroge plus. Il me dit toujours de me taire pour laisser répondre les autres. »

- De plus, certains d'entre eux (surtout en primaire) accordent à l'enseignant un statut élevé et nourrissent de nombreuses attentes à son égard. Ils sont alors extrêmement déçus de voir que cet adulte avec qui ils passent leurs journées ne leur accorde pas le temps et / ou la place qu'ils méritent.

Toutefois, la relation éducative est pour certains (17 cas) très porteuse. La reconnaissance des compétences, à certains moments et avec certains enseignants, semble particulièrement bien vécue.

« Le prof me disait de m'occuper d'une moitié de la classe, les copains venaient alors me poser des questions pour que je les aide à résoudre les exercices. »

« On s'est déjà retrouvé à deux pour discuter d'un sujet ou pour tenter de résoudre un problème. »

« L'institutrice m'apportait des livres passionnants sur l'histoire de l'Egypte. »

Indépendamment des tendances positives et/ou négatives, 18 situations relèvent la relation éducative comme simple caractéristique : elle existe mais n'est ni problématique, ni particulièrement porteuse.

c. Le rapport à l'apprentissage

Le rapport à l'apprentissage, abordé dans 84 situations, est quant à lui plus souvent considéré comme une ressource (29 cas) ou comme une ressource associée à une difficulté (23 tendances multiples).

Une majorité de jeunes à haut potentiel a construit une relation positive à l'apprentissage : ils aiment apprendre des choses ayant trait aux matières scolaires, les mathématiques, les sciences... Certains apprécient également obtenir de bons résultats.

Mais parfois, l'engouement des apprentissages scolaires se heurte à des désillusions : leurs attentes dépassent de loin ce qu'on leur propose en classe.

« Il lui arrive d'être déçu par les apprentissages qu'on lui propose. Il ne comprend pas qu'on ne réponde pas à toutes les questions qu'il se pose parce que soi-disant c'est de la matière de 5^{ème} ... »

De même, certains ne travaillent ou ne s'investissent que lorsqu'ils abordent des apprentissages qui les intéressent. Ils développent ainsi un rapport au savoir très sélectif. On voit ici que les aspects positifs rejoignent les aspects plus négatifs (23 tendances multiples).

« En général, il ne travaille pas beaucoup et n'est attentif qu'à ce qui l'intéresse. C'est dommage car il risque de passer à côté de beaucoup de choses. »

D'ailleurs, dans 14 cas, le rapport au savoir est uniquement pointé comme difficulté.

- Le décalage constaté entre les attentes des jeunes et les activités proposées par l'enseignant provoque ennui, désintérêt et désimplication : une large majorité des enfants/jeunes interrogés disent s'ennuyer à l'école, ne pas être intéressés par les contenus abordés ou de toujours être déçus par le fait que l'on ne va pas assez loin dans la matière.
- La vitesse d'apprentissage assez marquée induit parfois chez les enfants HP un sentiment « d'être différent » trop lourd à porter, tant et si bien qu'ils préfèrent désinvestir l'apprentissage ou s'y consacrer en dehors de l'école.

Néanmoins, dans 18 situations, le rapport à l'apprentissage ne pose pas de questions particulières. L'enfant aime l'école et obtient de beaux points, il est adapté au système et y évolue comme tous les enfants.

d. Le rapport à l'institution

Le rapport à l'institution n'est abordé que dans la moitié des cas (47/94). Il est principalement évoqué en termes de difficultés (23/47).

Certains parents considèrent que leur enfant éprouve de grandes difficultés à se conformer aux règles scolaires. D'après eux, il questionne sans cesse les règlements arbitraires et il est particulièrement attentif à leur mise en application ainsi qu'à leur valeur intrinsèque (sens de la justice). Par contre, de leur côté, les enfants interrogés semblent ne pas remettre en question le système scolaire et ses règles. Ils sont plutôt dans une situation de soumission et se conforment à ce système en fonction duquel, notamment, ils veulent être performants. L'évaluation sous forme de cotations attire particulièrement leur attention. Certains d'entre eux relativisent très difficilement le poids des notes et du bulletin.

« Il n'a pas accepté la remarque négative inscrite dans son bulletin. Or, ses résultats dans l'ensemble étaient très bons. »

Toutefois, ce rapport à l'institution peut également être très positif (8 cas) quand le jeune arrive à y trouver sa place. Certains enfants profitent de l'organisation scolaire pour s'investir dans le fonctionnement de la classe et de l'école. Ils trouvent leur place d'acteur et s'investissent considérablement. Ils perçoivent alors le système scolaire autrement, sans plus le subir, c'est eux qui ont un rôle à jouer en son sein.

« Je suis délégué de classe et j'aime ça »

Dans 7 situations, la relation à l'institution est simplement évoquée comme étant existante : le jeune y est impliqué sans que ce soit négatif ou positif.

2.2.2. Aménagements dans le champ scolaire³

Une large majorité des aménagements spontanés est réalisée au sein de l'école. Ce lieu constitue a priori un terrain propice à l'action : les différents partenaires de l'éducation, enseignants, parents, psychologues, s'y rencontrent pour tenter de répondre aux besoins des enfants à haut potentiel. Les solutions proposées, trouvées et expérimentées aux différents niveaux de la scolarité vont dans deux directions. Elles s'orientent, d'une part, vers une adaptation des dispositifs pédagogiques aux besoins des enfants et, d'autre part, vers une recherche d'un parcours individualisé au sein de système scolaire tel qu'il existe : c'est soit l'école qui s'adapte à l'enfant, soit l'enfant qui s'adapte à l'école.

- L'adaptation scolaire se réalise au niveau du **dispositif pédagogique**. Le champ de l'action couvre soit la classe (tutorat, ateliers, référents, individualisation...), soit l'école (changement de classe pour certaines activités, travail par cycle...). L'action est entièrement prise en charge par un ou plusieurs enseignants ;
- L'organisation des **parcours individualisés** concerne l'institution scolaire. Elle est soit réalisée en concertation avec les différents partenaires éducatifs entourant l'enfant (parents, enseignants, psychologues) comme le saut de classe, soit par les parents seuls qui choisissent un établissement scolaire qui leur semble plus approprié à leur enfant.

Quatre types de dispositifs sont ainsi différenciés :

- Les Actions menées par l'Enseignant au niveau de la Classe : aménagement du dispositif pédagogique, différenciation... (A.E. Classe) ;
- Les Actions menées par des Enseignants au niveau de l'Ecole : enseignement modulaire, changement de classe pour certaines activités, travail par cycle... (A.E. Ecole) ;
- Les Parcours Individuels pris en charge par l'ensemble des partenaires éducatifs : les sauts de classe, entrée anticipée, identification et suivi particulier par des professionnels, l'accès à des activités à l'extérieur (P.I. Partenaires) ;
- Les Parcours Individuels pris en charge par les parents : les changements d'établissement (P.I. Parents).

	Aménagements positifs	Aménagements négatifs	Propositions s
Au maternel	A.E. Classe (2) P.I. Partenaires (3)	A.E. Classe (1) A.E. Ecole (1) P.I. Partenaires (1) P.I. Parents (1)	P.I. Partenaires (1)
Au primaire	A.E. Classe (12) A.E. Ecole (2) P.I. Partenaires (13) P.I. Parents (6)	A.E. Classe (6) P.I. Partenaires (4) P.I. Parents (3)	P.I. Partenaires (1) A.E. Ecole (1)
Au secondaire	A.E. Classe (5) A.E. Ecole (6) P.I. Partenaires (4) P.I. Parents (2)	A.E. Classe (1) A.E. Ecole (1)	A.E. Classe (3) A.E. Ecole (3) P.I. Partenaires (3)

De façon générale, les aménagements réalisés sont évalués négativement à 19 reprises et positivement à 55 reprises.

³ Ces données sont relatives aux situations rencontrées par l'Ulg, l'ULB, l'UCL et les FUNDP, à savoir 49 cas.

Quelques actions sont menées en maternelle, elles ne sont pas davantage positives que négatives. La majorité des actions (42) sont menées dans l'enseignement primaire. Elles couvrent les quatre types d'aménagements différenciés et sont plus souvent évalués positivement. Une remarque est à formuler ici : les 3 passages de classe évalués négativement ont été réalisés de la 5^{ème} primaire à la première secondaire. Il semble donc que l'adaptation soit plus difficile lorsque l'enfant entre dans un autre niveau d'enseignement sans pairs de son âge. On peut formuler l'hypothèse que les pairs jouent le rôle de soutien lors de l'adaptation dans un nouveau système d'enseignement. En secondaire, une large majorité des aménagements réalisés sont positifs (17 contre 2). Les propositions faites par les personnes rencontrées concernent les partenaires éducatifs, l'institution scolaire et chaque établissement.

- Premièrement, les parents demandent une plus grande implication des partenaires éducatifs au sein de l'école : l'identification et le suivi de l'enfant et des aménagements par une équipe pluridisciplinaire.
- Deuxièmement, les parents et les jeunes souhaitent un assouplissement du cursus avec des aménagements possibles entre les années (activités suivies dans des classes de niveau supérieur) et la mise en place de dérogations pour les sauts de classes et pour le passage anticipé du jury central.
- Troisièmement, les jeunes désireraient être responsabilisés au sein de l'établissement (gestion de la médiathèque) et participer davantage à des activités extérieures (olympiades mathématiques...). De même, des parents aimeraient qu'une réflexion soit menée avec les enseignants à propos d'activités spécifiques à mener avec les E.P.H. et de la gestion des différences individuelles au sein du groupe classe

2.2.3. Interprétation du champ scolaire

Proportionnellement, le champ scolaire reçoit la plus grande part de tendances multiples. Ce résultat montre la complexité propre à la dynamique scolaire. Les aspects relationnels avec les pairs ou avec les enseignants peuvent tout aussi bien être porteurs que problématiques, tout dépend du contexte dans lequel le jeune se trouve. Néanmoins, quelques caractéristiques relevées dans les discours des personnes interrogées montrent que certains aspects sont à renforcer et à étendre au plus grand nombre de situations scolaires et que d'autres sont à éviter.

Ainsi, on peut relever que les enfants /les jeunes à haut potentiel **apprécient**

- **que leurs compétences soient reconnues et valorisées** par leur(s) enseignant(s). L'attention particulière que l'enseignant peut leur porter lors d'explications en individuel, ou quand il leur permet de faire des choses en plus ou autrement, aide les jeunes à haut potentiel dans leur construction identitaire en tant qu'apprenants ;
- **apprendre de nouvelles choses et travailler sur des matières qui les intéressent** particulièrement, même si elles sont plus complexes que ce qui est généralement abordé en classe. Les questions qu'ils se posent sont nombreuses et complexes. Elles dépassent souvent le programme scolaire, mais l'école comme lieu des apprentissages doit aussi pouvoir répondre à leurs demandes. Les jeunes à haut potentiel sont rassurés de voir que certains dispositifs pédagogiques leur permettent de développer leurs compétences et d'investir des champs variés et complexes ;
- **se sentir utiles auprès de leurs pairs**, tout en étant reconnus par leurs pairs comme l'un des leurs. Certains aiment expliquer les matières qu'ils maîtrisent bien ou parler de leurs centres d'intérêt. De même, le sentiment d'appartenance à un groupe est important, certains sont devenus délégués de classe ou sont considérés comme des leaders.

En contrepartie, certains de ces jeunes ou leur entourage **déplorent** :

- les **relations fondées sur de la jalousie et du mépris** dans le chef des pairs ou de l'enfant à haut potentiel lui-même. De tels sentiments ne facilitent pas l'intégration au sein d'un groupe-classe et ne permettent pas la collaboration dans les apprentissages ;
- la **non-reconnaissance des compétences** de l'enfant ou du jeune à haut potentiel par le ou les enseignants est un élément assez déstabilisant. En effet, les jeunes ont alors l'impression que leurs compétences sont inappropriées, inacceptables et donc, inavouables. Ils risquent dès lors

de se retrancher dans un mutisme, dans leurs rêveries (isolement, non-intégration) ou de se révolter contre le système scolaire (décrochage scolaire) ;

- les **apprentissages non aboutis** : beaucoup d'enfants et de jeunes nourrissent des attentes importantes au niveau des apprentissages et de l'école. Eux qui aiment apprendre s'intéressent à de nombreuses choses, se réjouissent de passer du temps à cela dans le cadre des cours. Or, leurs attentes dépassent de loin ce que les cours leur apportent. Ces derniers ne vont pas assez loin dans les questionnements, les matériaux proposés sont insuffisants,... L'école se dissocie progressivement de son statut de lieu où on apprend et où on s'investit.

Ces aspects particulièrement problématiques nous permettent de soulever quelques

questionnements :

- Le décalage entre le désir d'apprendre extrêmement large et diversifié de ces enfants et la rigidité de ce qui est proposé par les enseignants est manifeste. Néanmoins, les projets d'enseignement des enseignants, régis par les programmes, peuvent-ils rejoindre les « projets d'apprentissage personnels » de leurs élèves ? ;
- Les jeunes à haut potentiel sont ouverts à une connaissance du monde qu'ils veulent comprendre et en quelque sorte, contrôler. Ils apprécient être reconnus et valorisés mais ne sont pas toujours ouverts à l'autre dans sa différence, dans ce qu'il vit. Des attitudes de mépris en témoignent dans certains cas. Or, très souvent, ils éprouvent une grande peur de ne pas avoir de place au sein de la classe, du groupe... Quelles relations établir entre leur besoin de puissance et leur besoin d'affiliation ? Comment concilier les deux ? Certains enfants y parviennent pourtant. Ils ont développé leur sens de l'empathie et utilisent leurs compétences tout en les mettant au service des autres ;
- Dans certains cas, la volonté d'être performant envahit leur pensée et leurs actions. La réussite à tout prix emplit leur projet d'apprentissage. Comment dès lors les ouvrir aux autres dimensions du projet de vie qui ne peut se réduire à un projet de réussite ?

En conclusion, ces questions nous poussent à envisager quelques **points d'appui** utiles pour le développement d'actions de soutien pour ces enfants et ces jeunes. Ils seront développés dans le troisième chapitre de la partie III du présent rapport.

2.3. Le champ « apprentissage »

2.3.1. Analyse des données recueillies dans le champ « apprentissage »

Le champ "apprentissage" est appréhendé sous l'angle de deux domaines : les « contenus » et les « démarches d'apprentissage ». Le domaine relatif aux "contenus" regroupe neuf traits : les activités artistiques, la lecture, l'écriture, les mathématiques, les sciences, l'informatique et les nouvelles technologies, les langues, l'orientation spatiale ainsi que la coordination fine. Le domaine relatif aux "démarches" regroupe sept traits : la vitesse, la mémorisation, le rapport à la complexité, la concentration, l'avidité, l'esprit de recherche, l'organisation et la méthode.

Le tableau suivant présente l'ensemble des données recueillies. Les nombres en gras indiquent pour chaque trait (en ligne) la fréquence de catégorie la plus élevée. Les nombres en italique font ressortir pour chaque catégorie (en colonne) le trait le plus souvent évoqué.

Données concernant le champ "apprentissages" ; toutes universités confondues. Domaines et traits abordés.

CHAMP		Traits	Difficultés	Ressources	Caractéristiques	Tendances multiples	Total des cas ayant abordé le trait
A P P R E N T I S S A G E	CONTENUS	Activités artistiques	8	26	17	2	53
		Lecture	3	61	8	2	74
		Ecriture	17	19	11	1	48
		Mathématiques	5	47	11	2	65
		Sciences	3	40	8		51
		Informatique, NTIC		41	6		47
		Langues	5	29	10	1	45
		Orientation spatiale	7	33	8	4	52
		Coordination fine	17	29	8	2	56
D E M A R C H E S	DEMARCHES	Vitesse, rapidité	14	45	16	7	86
		Mémorisation	6	63	6	7	72
		Rapport à la complexité	4	37	17	6	64
		Concentration	11	35	20	<i>14</i>	80
		Avidité	5	60	13	2	80
		Esprit de recherche	1	41	13	1	57
		Organisation, méthode	28	14	16	5	63

a. Tendances générales

Quelques remarques générales s'imposent à la lecture du tableau ci-dessus.

Premièrement, nous observons que dans la majorité des cas rencontrés, les apprentissages sont perçus comme une ressource. Seul le trait "organisation, méthode" a été souligné comme difficulté dans près de la moitié des cas (28/63).

Deuxièmement, tous les traits sont abordés dans des proportions très importantes. Ainsi, nous relevons que 74 cas abordent "la lecture", 86 abordent "la vitesse", 80 abordent "la concentration", 80 cas abordent "l'avidité", 72 cas abordent "la mémorisation", 64 cas abordent "le rapport à la complexité". Il semble clair, dès lors, que les problématiques liées aux apprentissages, intéressent systématiquement les personnes rencontrées. Une grande part de la résolution des problèmes des enfants à haut potentiel est liée à la qualité des apprentissages ; et notamment à la prise en compte individualisée de ceux-ci.

Troisièmement, nous observons que le domaine "démarches d'apprentissage" est un domaine fortement abordé, que ce soit par les enseignants ou les parents, mais aussi par les enfants eux-mêmes. Sur base de nos données, il semblerait que les enfants à haut potentiel, même s'ils possèdent des ressources non négligeables pour les traits "vitesse, rapidité", "mémorisation", "rapport à la complexité", "concentration", "esprit de recherche", n'en restent pas moins en difficulté en matière d'organisation et de méthode de travail. Il semble important de réfléchir plus en profondeur sur la manière avec laquelle les parents et le corps enseignant, peuvent contribuer à améliorer cette capacité. Les jeunes à haut potentiel présentent souvent des lacunes à cet égard car ils n'ont jamais, durant les premières années de scolarité, été en situation d'apprendre à apprendre. Ces enfants, aux caractéristiques hors du commun, se retrouvent dès lors handicapés lorsqu'ils doivent se mettre à organiser leur travail d'étude. Nous développons davantage ce point par la suite.

b. Analyse du domaine des CONTENUS

Certaines activités donnant lieu à des apprentissages sont menées tantôt à l'école ou à la maison, tantôt en dehors de celles-ci. Les données fournies ci-dessous sont donc à confronter à celles mentionnées au point 2.5 (infra) pour le champ social et culturel. Les propos évoqués recouvrent parfois plusieurs champs.

b.1. Activités artistiques

Au sein de la famille les activités artistiques sont relevées 53 fois sur les 94 situations rencontrées. Presque la moitié des familles ayant évoqué l'activité artistique mentionnait ce trait comme une de leurs ressources (26/53). Seules 8 d'entre elles l'évoquent comme une difficulté. Beaucoup de jeunes enfants à haut potentiel s'investissent dans des activités artistiques en dehors de l'école. Ces activités artistiques leur permettent de s'enrichir à la fois dans des domaines qui n'ont rien à voir avec l'école, mais aussi de rencontrer d'autres milieux et d'autres tendances. Une mère témoigne en ce sens :

"Notre fille aime aller à la musique parce qu'elle peut rencontrer des enfants de son âge, mais surtout des enfants qui n'ont pas son âge. Cela est très important pour elle, parce qu'à l'école, les relations avec des enfants plus âgés sont mal vues »

Seuls quelques cas évoquent ce trait comme une difficulté.

"Il n'aime pas la musique ni le dessin, il préfère rester à la maison, devant la télévision, ou devant son ordinateur."

Enfin, 17 familles le pointent comme une caractéristique, sans émettre de jugement positif ou négatif.

Notons aussi que deux familles évoquent ce trait comme ambivalent. Une mère nous dit :

"Tout dépend des moments de l'année, parfois aller au théâtre est très relaxant pour lui, mais d'autres fois, c'est lourd, parce qu'il s'irrite très vite lorsque les choses n'avancent pas vite. Il me dit souvent que les autres sont bêtes et ne savent pas comment faire..."

Nous observons que près de 45 familles sur 53 évoquent l'activité artistique comme positive ou neutre ; cette dernière doit donc retenir l'attention des éducateurs.

b.2. Lecture

L'activité de "lecture" est relevée 74 fois sur les 94 situations rencontrées.

Quatre familles sur cinq (61/74) mentionnent ce trait comme une ressource, dans trois cas seulement, il est évoqué comme une difficulté. Huit familles soulignent en font mention sans en préciser le caractère positif ou négatif. Deux familles en parlent comme ressource à certaines occasions ou pour certains aspects mais aussi comme difficulté à certains égards.

Il apparaît donc que l'investissement dans la lecture constitue un atout au développement de l'enfant à haut potentiel. Nous observons que ces enfants utilisent la lecture pour combler un manque mais aussi comme échappatoire. La lecture est une manière de se détendre intellectuellement. Un enfant de 14 ans nous dit.

"J'aime la lecture parce que je peux me relaxer et faire des choses pour moi. Ce n'est pas vraiment que j'apprends des choses en lisant, mais j'aime surtout être seul, juste pour penser pour moi",

La lecture constitue cependant aussi une ressource non négligeable pour répondre au besoin de connaître dans des domaines que l'enfant choisit lui-même. Des parents nous disent qu'ils achètent des livres pour leur enfant « pour qu'il puisse améliorer ses connaissances ».

Il aime se plonger dans ses livres pour améliorer ses connaissances sur l'Egypte.

b.3. Ecriture

L'écriture est relevée 48 fois sur les 94 situations rencontrées. Elle apparaît tantôt comme ressource – 19 témoignages-, tantôt comme difficulté – 17 témoignages.

Les situations de difficultés souvent mentionnées concernent tantôt l'écriture proprement dite, tantôt le dessin, tantôt le soin dans les activités « sur papier ».

Onze familles mentionnent l'écriture comme caractéristique, sans en souligner l'aspect plus ou moins positif sur le développement.

Cette situation peut être rapprochée de deux caractéristiques de l'enfant à haut potentiel déjà soulignée dans le rapport de février 2001. Premièrement, certains d'entre eux présentent des difficultés psychomotrices. Deuxièmement, chaque enfant évolue de manière sensiblement différente, ce qui ne permet pas d'observer de manière constante et généralisable dans quelle mesure l'écriture constitue ou non une ressource.

Notons que, dans notre tableau, les catégories d'âges sont confondues. Dès lors, un enfant à haut potentiel, lors de nos rencontres, peut très bien avoir franchi ou non un cap de difficultés psychomotrices.

b.4. Mathématiques

Les "mathématiques" sont relevées 65 fois sur les 94 situations rencontrées. Dans 47 cas sur 65 ce trait est évoqué comme ressource, et dans 5 cas seulement comme une difficulté.

Onze familles mentionnent ce trait comme caractéristique et deux l'évoquent à la fois comme positif et négatif.

Les enfants rencontrés dans notre recherche présentent donc majoritairement de grandes compétences en mathématiques ; ils manifestent pour elles un attrait non négligeable. Deux témoignages :

« Je n'aime que les mathématiques ; les autres cours, je les réussis "parce qu'il faut". »

« Le cours de mathématiques est le seul cours "vraiment difficile". »

Cet attrait ne doit pas être négligé dans une pédagogie visant l'intégration de l'enfant à haut potentiel aux autres élèves d'une classe dont une bonne part souvent n'apprécie pas cette branche.

Néanmoins, les enfants à haut potentiel, même s'ils aiment les mathématiques, ne veulent pas pour autant devenir mathématiciens. A la question "Que veux tu devenir plus tard ?", les enfants à haut potentiel avancent le plus souvent des métiers ayant une visée concrète et pragmatique comme ingénieur, médecin, vétérinaire.

b.5. Sciences

Les activités scientifiques sont relevées dans 51 fois des 94 situations rencontrées. Elles sont dans trois cas seulement ressenties comme une difficulté pour l'enfant à haut potentiel, alors que 40 familles les présentent comme une ressource. Dans huit cas, elles sont mentionnées sans donner une valeur positive ou négative.

Les enfants à haut potentiel s'intéressent beaucoup aux activités scientifiques. Elles peuvent être diverses : l'archéologie, les sciences expérimentales (physique, chimie) et les sciences de la nature (biologie, géologie). Leurs activités dans ces domaines dépassent presque toujours le seul milieu de l'école. On observe ainsi des enfants allant suivre des séances de vulgarisation dans les musées, participant à des activités scientifiques sous forme ludique (clubs d'astronomie). De plus, ils associent souvent à ces activités, des lectures liées au domaine.

b.6. Informatiques et nouvelles technologies

Sur toutes les familles rencontrées, 47 parlent de l'informatique.

Beaucoup de ces familles considèrent l'informatique comme une ressource (41/47), aucune comme difficulté. Ceci mène à penser que l'utilisation de ces technologies permet à l'enfant à haut potentiel de développer des compétences qu'il ne peut pas toujours développer ailleurs, et notamment à l'école.

Six familles mentionnent ce trait sans en souligner l'aspect plus ou moins positif pour le développement.

Un enfant à haut potentiel dit :

« J'utilise un ordinateur pour travailler mes cours. Je pense que faire mes résumés grâce à un traitement de texte est plus facile car je peux les récupérer d'année en année. »

Une mère témoigne

« Il est passionné par l'informatique et surtout les jeux vidéos. Il aimerait apprendre à programmer pour un jour concevoir lui-même les jeux. Il a fait quelques tentatives qui se sont révélées infructueuses ».

b.7. Langues

Sur les 94 cas rencontrés, 45 mentionnent ce trait. 29 l'abordent comme une ressource et 5 comme une difficulté. Dans 10 cas l'apprentissage des langues est mentionné comme caractéristique, et dans un cas seulement cet apprentissage est ambivalent.

Les langues semblent être une discipline que les beaucoup d'enfants à haut potentiel considèrent comme une ressource. Plusieurs cas d'enfants ayant une scolarité dans une autre langue ont pu être observés. Certains enfants à haut potentiel ont été rencontrés dans des familles où les langues maternelle et paternelle étaient différentes. Dans ces cas, il n'est pas rare d'observer que l'enfant est parfaitement bilingue.

b.8. Orientation spatiale

Sur les 94 cas rencontrés, 52 évoquent l'orientation spatiale. Beaucoup soulignent l'aspect « ressource » de ce trait (33 /52).

7 en soulignent l'aspect « difficultés ». 8 familles ne font que le mentionner, alors que 4 déterminent ce trait à la fois comme une ressource et comme une difficulté. Un père nous souligne le fait que son enfant de 10 ans utilise toujours les cartes routières durant les vacances :

. "C'est lui qui trace l'itinéraire et qui m'indique la direction".

b.9. Coordination fine

Rappelons que la littérature signale les activités psychomotrices, et singulièrement la coordination fine, comme sources de difficulté chez les enfants à haut potentiel (Exemple : Terrassier, 1994). Il était donc intéressant de vérifier ce qu'il en était pour notre échantillon.

Sur les 94 cas rencontrés, nous avons enregistré 56 mentions du trait, dans l'un ou l'autre sens ; 17 seulement l'ont mentionné comme difficulté.

Huit ne font que l'évoquer sans valence particulière, et deux présentent cette coordination tantôt comme ressource tantôt comme difficulté.

Nous avons souligné plus haut que 48 cas sur 94 parlaient de l'écriture comme une capacité constatée chez l'enfant. Il est alors remarquable d'observer que pour 29 enfants cette coordination fine - pourtant liée aux activités graphiques - est rapportée comme ressource.

Ceci indique une fois de plus le danger de toute généralisation. Chaque cas présente ses particularités.

On peut aussi relever que l'attrait déjà souligné pour les activités artistiques constitue un vecteur utile à exploiter pour le développement ou la remédiation en matière de coordination fine.

c.1. Vitesse et rapidité

Sur les 94 cas rencontrés, près de 86 mentionnent le trait, qu'il soit favorable ou non.

Dans 45 cas cet aspect est considéré comme une ressource et dans 7 cas à la fois comme une ressource et une difficulté.

Nous faisons l'hypothèse que les 7 cas qui soulignent le double aspect font référence aux difficultés induites par le trait « vitesse et rapidité » en terme d'adaptation au groupe.

14 cas mentionnent ce trait comme une difficulté. Cette vitesse et cette rapidité dans les apprentissages est souvent une caractéristique des enfants à haut potentiel. S'il est bien géré par l'entourage, il peut être un atout, mais cette rapidité peut devenir un facteur d'exclusion.

« Il va plus vite que mon mari et moi dans toutes les situations. Pas seulement dans les activités scolaires mais aussi dans la vie quotidienne. Lorsque nous regardons des jeux à la télévision, il répond toujours aux questions avant nous. Il fait des remarques très rapidement et nous avons souvent difficile à le suivre. »

« Les autres sont trop lents, j'en ai marre ! Je voudrais plus de choses à faire, je ne peux pas toujours lire des livres dans le fond de la classe. »

Notons que cette caractéristique des enfants à haut potentiel a été observée expérimentalement par certains auteurs en psychologie cognitive (Anderson, 1995). Souvent l'observation de « grande rapidité dans les conversations » est en fait le signe que les enfants à haut potentiel font des inférences que d'autres ne peuvent faire. Constaté que les enfants à haut potentiel peuvent établir des connexions entre topiques, amènent parfois leurs interlocuteurs ou auditeurs à conclure à une grande rapidité du traitement de l'information, qui est parfois accompagnée d'une perception de maladresse dans le langage, tant l'expression verbale – ou écrite – ne suit pas le rythme accéléré de la pensée.

c.2. Mémorisation

Sur tous les cas rencontrés, 72 mentionnent la mémorisation. 63 de ces cas indiquent que la mémorisation est une ressource ; 6 seulement la pointent comme une difficulté.

6 cas mentionnent simplement ce trait, alors que 7 autres cas en indiquent le caractère à la fois positif et négatif dans le développement de l'individu.

Nos observations confirment ce qui a déjà été relaté dans le rapport de février 2001: les enfants à haut potentiel ont une excellente mémoire, ils l'utilisent à plein dans différentes situations d'apprentissage. Leur mémoire à court et long terme est meilleure que celle de la plupart des enfants, ce qui leur permet de traiter une masse d'informations beaucoup plus importante (Clark, 1992).

c.3. Rapport à la complexité

Le rapport à la complexité est un trait qui a été abordé 64 fois sur 94. Plus de la moitié de ces cas (37/64) mentionnent ce trait comme une ressource.

Le trait est rarement rapporté comme source de difficulté (4/64).

Dans 17 cas seulement ce trait n'est pas connoté de manière positive ou négative pour le développement. Six familles le soulignent comme étant à tendance multiple.

Témoignage d'un père :

"Tout ce qu'il fait, nous ne pouvons pas le comprendre, il reste parfois des heures devant des livres, voire devant des choses simples, mais nous ne comprenons pas."

Un enfant à haut potentiel nous dit :

"Je ne veux plus aller à l'école, tout ce que je fais là est trop simple ! J'en ai assez de devoir faire des choses trop nulles, je voudrais pouvoir m'amuser plus !"

Notons que le problème de la complexité a été largement traité dans la littérature. Le point de vue des parents est à cet égard souvent trompeur. Ils interprètent comme complexes des activités que leur enfant pratique, tout simplement parce qu'ils ne les comprennent pas. Les enfants à haut potentiel gèrent mieux les situations où le traitement de l'information nécessite de faire des inférences, des hypothèses, des vérifications. Ils se sentent à l'aise dans ces situations parce qu'ils ont des facilités dans ce type d'opération.

Si les enfants à haut potentiel sont demandeurs de complexité, il n'en reste pas moins qu'ils sont des élèves comme les autres. Ainsi, trop de complexité comme trop de "simplicité" entraînent une diminution de la motivation.

c.4. Concentration

La concentration est un trait qui est cité 80 fois sur 94. La concentration constitue une ressource dans 35 cas. La concentration reste un point que les enfants à haut potentiel maîtrisent parfaitement bien. Voici deux témoignages de mères:

"Il peut rester des heures devant un cours, sans aucun problème".

« Elle peut parfois ne travailler qu'une demi-heure sur un cours et faire des résultats incroyables alors que notre aînée a besoin de trois fois plus de temps pour réussir tout juste !"

Dans 11 cas, la concentration est vue comme une difficulté. Dans 20 cas, la concentration est simplement nommée. Enfin, 14 cas mentionnent la concentration comme trait à la fois positif et négatif.

Les enfants à haut potentiel ont parfois des difficultés à trouver le temps et l'espace suffisants pour se concentrer. Néanmoins, lorsque cette concentration est atteinte, elle devient une ressource non négligeable.

c.5. Avidité

L'avidité à comprendre, à chercher est mentionnée dans 80 cas sur 94, pour l'ensemble de nos catégories.

Dans 60 cas, l'avidité est citée comme ressource. Dans 5 cas, elle est citée comme difficulté et perçue comme un envahissement. Dans 13 cas, elle est citée comme caractéristique. Enfin, dans 2 cas elle est citée comme tendance multiple, positive dans certaines circonstances, négative dans d'autres..

L'avidité représente à la fois cette envie de savoir qu'ont pratiquement tous les enfants à haut potentiel, mais aussi leur aspiration à réussir dans la vie. Ce dernier trait est constaté surtout chez les enfants en âge d'école primaire.

c.6. Esprit de recherche

L'esprit de recherche est mentionné 57 sur 94. Sur ces 57 fois, 41 cas mentionnent ce trait comme une ressource. Nous avons effectivement observé que les enfants à haut potentiel aiment la recherche et la remise en question.

Seul un cas mentionne cet esprit de recherche comme une difficulté. 13 cas mentionnent ce trait comme une caractéristique. Un seul cas mentionne ce trait comme présentant des tendances multiples.

Cet esprit de recherche s'observe dans toutes les situations de la vie de l'enfant à haut potentiel. Il ne laisse rien au hasard dans son travail à l'école, mais il ne reste jamais sans projet en dehors de l'école. Un père rapporte :

Mon enfant est toujours centré sur une problématique et il ne la lâche pas avant d'avoir trouvé la solution ; nous devons lui acheter des livres, des revues, pour qu'il puisse assouvir sa soif de savoir".

c.7. Organisation et méthode

Le trait est mentionné 63 fois sur 94 : 28 fois comme difficulté, 14 fois comme une ressource, 16 fois comme caractéristique, dans 5 cas nos interlocuteurs se positionnent à la fois en termes de ressource et de difficulté.

Nous avons effectivement observé que les enfants à haut potentiel pêchent souvent par manque d'organisation dans leurs démarches quotidiennes. Ce trait est le seul dans le champ "apprentissage", à être plus souvent cité comme une difficulté.

Il nous semble symptomatique des enfants à haut potentiel. En effet, ils bénéficient de compétences qui leur permettent de gérer leur cursus scolaire initial sans trop d'effort. Néanmoins, dès l'enseignement secondaire, puis dans l'enseignement supérieur, ils sont contraints de gérer leur travail d'études. Leurs autres compétences – vitesse, mémorisation, concentration, avidité, ... dans leurs diverses combinaisons - ne sont plus suffisantes. Il arrive fréquemment qu'un enfant soit en échec scolaire malgré ses qualités, du fait qu'il n'est pas habitué à faire place au temps de travail, lié à la quantité de cours, à leurs exigences de certains cours et à celles de certains enseignants. Une mère nous raconte :

"Quand il rentre le soir, il ne fait rien, il range son sac, et se met devant la télévision. Lorsqu'il était en primaire cela fonctionnait, mais maintenant qu'il est en secondaire, il est en échec très souvent".

Un jeune adulte nous dit :

"Lorsque j'étais primaire il n'y avait pas de problème, je travaillais juste pour les examens, un peu la veille. Puis quand je suis arrivé en humanité, ça a commencé à être plus difficile, mais je m'en suis sorti. C'est à l'université que j'ai commencé à me rendre compte que je n'avais aucune méthode de travail et que je n'avais jamais vraiment étudié".

2.3.2.. Interprétations : tenir compte des caractéristiques des enfants à haut potentiel.

La relation qu'ont les enfants à haut potentiel avec le savoir est une relation positive qui leur permet d'approfondir leurs connaissances.

Des dispositifs d'apprentissage adaptés aux enfants à haut potentiel devraient tenir compte de leurs caractéristiques. pour les intégrer positivement dans les tâches d'apprentissage.

Quand bien même les caractéristiques de ces enfants sont diverses – nous l'avons souligné - cinq axes ou besoins majeurs spécifiques peuvent être dégagés pour contribuer à leur proposer des activités différenciées appropriées.

a. Accélération

Notre recherche montre que les enfants à haut potentiel considèrent comme une ressource la vitesse et la rapidité dans le traitement de l'information (au moins 52 cas l'abordent comme une ressource et seulement 14 considèrent ce trait comme une difficulté).

Ils ont souvent besoin de moins de temps pour comprendre les instructions qu'on leur donne. Il faut donc accélérer le temps passé à expliquer les exercices, les travaux, les techniques. Ce gain de temps est appréciable et permettrait à l'enseignant de se concentrer sur les autres besoins particuliers.

Ce gain de temps, au-delà d'une amélioration des compétences, pourrait être utilisé à d'autres fins. Ainsi, l'enfant à haut potentiel pourrait, lorsque les conditions sont réunies, coopérer avec d'autres élèves dans leur processus d'apprentissage.

b. Complexité

Les enfants à haut potentiel ont souvent cette caractéristique de pouvoir rapprocher facilement les concepts qui semblent éloignés les uns des autres. Ils peuvent établir des parallèles entre des matières qui apparemment n'ont rien en commun. Pour cette raison, les dispositifs d'apprentissage pourraient inclure des thèmes plus universels et interdisciplinaires.

Notre recherche indique qu'au moins 43 cas mentionnent ce trait comme une ressource et que 17 cas le mentionnent comme caractéristique.

Ce rapport à la complexité permet de développer la capacité à faire des hypothèses et à les tester. Il est très important de tenir compte de l'attrait qu'ont les enfants à haut potentiel pour la pensée scientifique (40 cas sur 51 considèrent la science comme une ressource). Les former aux méthodes des sciences expérimentales ne peut que les satisfaire.

c. Profondeur

Notre recherche montre que sur les 57 cas où le trait « Esprit de recherche » a été évoqué, il apparaît 41 fois comme une ressource.

Le questionnement des enfants à haut potentiel les amène souvent à vouloir comprendre les principes et faits qui permettent de dégager un concept. Ceci les conduit à découvrir des détails et à développer de nouveaux concepts et de nouvelles idées.

L'enseignant qui veut amener les enfants à haut potentiel à développer cette compétence pourrait proposer une grande variété de matières, des méthodes pour la formulation d'hypothèses et une certaine flexibilité dans l'apprentissage de nouveaux concepts.

d. Nouveauté

Les enfants à haut potentiel développent souvent une connaissance de concepts originale et personnelle. Ces concepts sont en général des innovations, voire de nouvelles interprétations d'anciens systèmes et idées.

Par cette voie, les enfants à haut potentiel peuvent résoudre des problèmes de manière non habituelle et parfois désarçonnante.

Enfin, par là ils ne cessent de développer leur créativité.

Pour ce faire l'enseignant pourrait encourager les idées divergentes. Il pourrait présenter des matières variées et inviter les enfants à haut potentiel à réfléchir sur les connexions possibles. La prise de risques et les prises de décisions dans des situations inhabituelles, voire incongrues sont ainsi encouragées.

e. Idéalisme

Il semble que bon nombre d'enfants à haut potentiel ont tendance à être idéalistes. Ils sont intéressés par les problèmes sociaux et aimeraient les résoudre. Ils développent plus précocement et plus intensément des attachements et des modèles moraux et éthiques.

L'enseignant pourrait inviter les enfants à haut potentiel à se sentir libres d'imaginer des situations utopiques ou réelles. Il pourrait faire évoquer les modèles éthiques qu'ils élaborent, permettre leur discussion, et par là favoriser leur évolution.

Il est important de traiter les idées des enfants avec le plus de respect possible et de les amener à réfléchir sur des problèmes de société qui ne sont pas encore résolus.

2.4. Le champ « famille »

2.4.1. Analyse des données recueillies dans le champ « famille »

L'analyse des données relatives au champ " Famille " sera abordée en fonction des différents traits. Pour rappel, le champ familial que nous analysons à ce niveau est appréhendé sous l'angle de cinq traits, qui sont : le niveau d'exigence, la relation à la mère ; la relation au père ; la relation à la fratrie ; la relation à la famille élargie.

Les nombres en gras indiquent pour chaque trait (en ligne) la fréquence de catégorie la plus élevée. Les nombres en italique font ressortir pour chaque catégorie (en colonne) le trait le plus souvent évoqué

Tableau 1 : Données concernant le champ " Famille " - toutes universités confondues. Traits abordés et statuts de ces derniers.

Nombre total de cas : 94		TRAITS	Difficultés	Ressources	Caractéristiques	Tendances multiples	Total des cas ayant abordé le trait
FAMILLE	Niveau d'exigence	<i>16</i>	13	38	4	71	
	Relation à la mère	10	39	26	12	87	
	Relation au père	15	40	22	8	85	
	Relation à la fratrie	9	29	20	12	70	
	Relation à la famille élargie	7	26	20	3	56	

a. Niveau d'exigence

Le niveau d'exigence au sein de la famille est relevé 71 fois sur les 94 cas rencontrés.

Plus de la moitié des personnes ayant évoqué le niveau d'exigence mentionnent ce trait comme une des caractéristiques des familles (38 fois sur 71 ou 54%). Certains des parents auraient des attentes particulières et des exigences élevées par rapport à leur enfant. Ces exigences sont, par exemple, la demande des parents à l'égard de leur enfant pour qu'il obtienne de meilleures notes au prochain bulletin, le choix des loisirs, des études à mener ultérieurement, etc. Les attentes des parents à l'égard de leur enfant se manifestent, par exemple, sous des propos tels que : " fais mieux que tes condisciples " c'est-à-dire " obtiens de meilleurs résultats et sois haut dans le classement ". Il est à observer qu'une baisse de régime ténue (le passage de 90 à 85% pour une période) peut parfois être à l'origine de fortes attentes et exigences de la part des parents.

Par ailleurs, quand le niveau d'exigence est évoqué, il n'apparaît pas qu'il constitue davantage un atout, un élément moteur qu'un obstacle au développement harmonieux du jeune. En effet, dans 16 témoignages sur 71 ce trait est relevé comme une difficulté et dans 13 autres comme une ressource. Aussi, il est à observer que les statuts " difficultés " et " ressources " peuvent constituer un tout, à savoir tantôt une ressource, tantôt une difficulté. Ce cas de figure se présente dans 4 situations sur 71. Une ressource peut plus tard devenir une difficulté et engendrer ainsi une source de tension. Le niveau d'exigence des parents constitue, par contre, selon les témoignages, une ressource dans la mesure où la mise en place d'un cadre exigeant permet un meilleur développement à certains jeunes à haut potentiel. L'argument est souvent lié à une crainte prospective :

“ Aujourd’hui, en primaire, il réussit sans difficulté, sans quasiment devoir étudier ; mais au secondaire ou à l’université ce ne sera plus le cas. Donc j’insiste pour qu’il apprenne une méthode de travail ”.

b. Relation à la mère

La relation à la mère est un trait abordé 87 fois parmi les 94 cas rencontrés.

La relation à la mère est citée comme ressource dans 39 cas sur 87. L’attention portée par la mère à l’égard de son enfant, sa disponibilité, son soutien et sa confiance constitueraient les principaux atouts.

Cependant, des tendances multiples sont relevées (12 fois sur 87). Elles correspondraient à une écoute attentive, une grande disponibilité, un soutien de la part de la mère à l’égard de son enfant avec cependant des difficultés à comprendre les réactions du jeune, à certains moments de son développement.

Les difficultés apparaissent moins fréquentes que les ressources (10 fois sur 87). Certaines mères se trouveraient démunies face à la situation de leur enfant :

« Il est toujours triste, pleure souvent, n’a plus de goût pour rien... et cela parce que ça ne va pas avec ses camarades de classe, et parce qu’il s’ennuie à l’école ... ”.

Le manque de disponibilité et de communication est également avancé. Le psychologue ou l’enseignant évoque parfois la super protection, le surinvestissement comme un facteur néfaste au développement de l’autonomie.

En ce qui concerne le statut “ caractéristique ”, il est relevé 26 fois sur 87. Dans ce cas, les attitudes et comportements s’orientent dans le sens d’une bonne communication entre l’enfant et sa mère.

c. Relation au père

La relation au père est un trait abordé 85 fois parmi les 94 cas rencontrés.

A l’instar de la relation à la mère, la relation au père est majoritairement citée en tant que ressource (40 cas sur 85). La complicité entre le jeune et son père, la disponibilité de ce dernier sont autant d’atouts.

Des tendances multiples sont ici aussi relevées (8 fois sur 85). Elles correspondraient également à une écoute attentive, une grande disponibilité, un soutien de la part du père à l’égard de son enfant avec cependant, comme pour la mère, des difficultés à comprendre les réactions du jeune à certains moments de son développement. Lorsque la mère évoque le père dont elle est séparée, apparaissent parfois des ambivalences :

« il regrette que son fils ne lui soit pas plus proche, mais en fait c’est lui qui ne considère pas assez les problèmes que son fils rencontre. Évidemment, il le voit moins que moi. ”

Les difficultés relatives sont au nombre de 15 sur 85. Tout comme les mères, certains pères se trouveraient démunis face à la situation de leur enfant. Des difficultés de communication et des relations conflictuelles en sont les manifestations.

En ce qui concerne le statut “ caractéristique ”, il est relevé 22 fois sur 85. Dans ce cas, père et enfant mènent par exemple des activités en commun.

d. Relation à la fratrie

La relation à la fratrie est un trait soulevé 70 fois parmi les 94 cas.

Les relations avec les frères et sœurs constituent des ressources dans 29 cas sur 70. Celles-ci se manifesteraient dans la participation à des activités communes et dans des relations complices.

Quant aux tendances multiples, elles se chiffrent à 12 (sur 70). Dans plusieurs cas, l’aîné à haut potentiel s’entend par exemple peu avec son cadet (sa cadette) qui est jaloux de l’intérêt porté au grand frère, mais trouve satisfaction à partager les jeux du petit dernier (« *il lui donne souvent le bain et ils s’amusent ensemble* ») ou accompagne ses premiers apprentissages.

Les difficultés relatives à ce trait apparaissent de manière moins importantes (9 fois sur 70). Il s’agirait alors de rivalité, de compétitivité, de mésentente, voire de conflit.

Ce sont principalement les échanges au sein de la fratrie qui sont mentionnés en tant que caractéristiques. Ces caractéristiques sont énoncées à 20 reprises (sur 70).

e. Relation à la famille élargie

La relation à la famille élargie est relativement moins abordée que les traits précédents. En effet, seules 56 situations sur 94 sont concernées.

La famille élargie, et les contacts que les jeunes à haut potentiel entretiennent avec celle-ci sont plus souvent mentionnés en tant que ressources (26 fois sur 56). Une relation proche avec les grands-parents, les parrains, les marraines, les cousins est alors avancée.

Ce trait constituerait moins une difficulté. En effet, seuls 7 témoignages sur 56 le relèvent.

L'enfant serait alors mal accepté dans sa différence au sein de la famille élargie.

Dans 20 cas sur 56, la relation à la famille élargie est présentée en tant que caractéristique. Les grands-parents sont souvent évoqués au détour des entretiens. Ils se montrent fiers des qualités de leur petit-fils, petite-fille. Dans quelques cas, ce sont eux qui ont pris l'initiative d'un contact avec les chercheurs.

Des tendances multiples apparaissent seulement dans 3 cas sur 56. La fréquence peu élevée de ce statut est plutôt contrebalancée par les statuts "ressources" et "caractéristiques".

2.4.2. Implications

De l'analyse présentée ci-dessus, il ressort que les traits les plus fréquemment abordés sont la relation à la mère et au père. La relation aux parents apparaît être l'élément familial central en ce qui concerne le développement de l'enfant.

Hormis pour ce qui concerne le niveau d'exigence, les traits du champ "Famille" sont plus fréquemment révélés en tant que ressources que de difficultés. Ce qui confirme que la famille est perçue comme un milieu davantage facilitateur d'un bon développement qu'un milieu faisant obstacle à l'épanouissement du jeune à haut potentiel.

Les ressources se mobilisent principalement au niveau de la relation aux parents, à la fratrie ainsi qu'à la famille élargie. Plus précisément, ces ressources se caractérisent par la bonne qualité de la relation que le jeune à haut potentiel entretient avec les membres de sa famille. Les critères de qualité sont l'attention, la disponibilité, le soutien et la complicité que les membres de la famille entretiennent avec le jeune.

Les difficultés sont moins souvent évoquées. Elles concernent aussi bien la quantité que la qualité de la relation. Ces difficultés relationnelles sont caractérisées par un manque de disponibilité, de communication mais également par des échanges conflictuels. Par ailleurs, le fait que les parents soient démunis face à la situation de leur enfant constitue aussi un obstacle.

De plus, au sein même de familles dont le fonctionnement constitue une ressource pour l'enfant, il est des périodes où les parents ne parviennent plus à trouver des attitudes et comportements adéquats. Ces périodes peuvent notamment coïncider avec une séparation conjugale, un investissement professionnel particulier, une maladie, une affection psychologique et accroître alors le désarroi.

Pour ces raisons, il est primordial que les parents soient correctement informés de tous les aspects que recouvre la problématique des jeunes à haut potentiel. De cette manière, cela devrait leur permettre de prendre davantage de recul et par là de mieux comprendre les difficultés qu'ils vivent. Le cas échéant, un soutien voire une prise en charge par des professionnels pourraient être envisagés.

Des échanges entre parents rencontrant ou ayant rencontré des problèmes avec leur enfant ont parfois été évoqués comme bénéfiques. Souvent les parents se disent isolés, mal perçus par les enseignants, voire les thérapeutes, et craignent des conséquences pour l'enfant.

Les relations aux membres de la famille sont également fréquemment évoquées en terme de "caractéristiques". Il ne s'agit alors pas d'atouts ou d'obstacles particuliers au bon développement de l'enfant.

Ici aussi, les attentes et les exigences des familles ont été souvent relatées. Dans la plupart des cas, il s'agit d'une caractéristique ne constituant pas un frein ou un moteur à l'épanouissement du jeune.

2.4.3. Aménagements

Face aux difficultés qu'elles ont rencontrées, les familles ont eu recours à divers aménagements.

Certains ont été évalués par les familles comme positifs, d'autres comme négatifs.

Nous présentons dans le tableau ci-dessous les solutions envisagées aux différents niveaux d'enseignement.

Tableau 2 : Aménagements positifs et négatifs envisagés par les familles aux différents niveaux d'enseignement

	Aménagements positifs	Aménagements négatifs
Au maternel	<ul style="list-style-type: none"> - Dialogue et contacts régulier avec l'enseignant ; - Recherche de lectures spécialisées sur les EHP ; - Stages pendant les vacances scolaires, visites de musée. 	<ul style="list-style-type: none"> - Séparation des parents qui a suscité des problèmes (mère et père réagissant différemment à la douance)
Au primaire	<ul style="list-style-type: none"> - Recherche d'informations ; - Prise de contacts avec des professionnels ; - Achat de livres de dépassement pour l'enfant ; - Travail supplémentaire donné à l'enfant par la famille ; - Apprentissage d'une méthode de travail ; - Fréquentation d'un organisme spécialisé pour les EHP ; - Travail de compréhension concernant la problématique, au sein de la famille nucléaire. 	<ul style="list-style-type: none"> - Surprotection de l'enfant de la part des parents ; - Séparation des parents qui a suscité des problèmes (mère et père réagissant différemment à la douance) ; - Fréquentation d'un organisme spécialisé pour les EHP.
Au secondaire	<ul style="list-style-type: none"> - Installation temporaire du jeune chez les grands-parents ; - Prise d'informations auprès d'un organisme spécialisé dans les jeunes à haut potentiel ; - Travail de compréhension concernant la problématique, au sein de la famille nucléaire ; - Rencontres et partage d'expériences familiales entre parents d'E.H.P. 	<ul style="list-style-type: none"> - Surprotection de l'enfant de la part de la mère ; - Recherche mais échec du dialogue école-famille ; - Inscription à quantité d'activités parascolaires, certaines étant mal vécues et rejetées par l'enfant.

Les familles formulent également quelques souhaits tels :

- **la participation active des parents aux conseils de classe ;**
- l'investissement de la famille dans les activités scolaires et parascolaires ;
- l'organisation de réunions de parents d'élèves à haut potentiel.

2.5. Le champ « société »

2.5.1. Analyse des données recueillies dans le champ social et culturel

Comme mentionné dans la présentation de la méthodologie d'analyse des cas investigués, les traits évoqués relatifs aux activités et relations des jeunes hors des champs familial et scolaire ont été regroupés sous l'intitulé *champ social et culturel*. Il reste entendu que les champs de la famille et de l'école sont eux aussi empreints de relations sociales, et qu'ils sont des lieux d'activités variées de nature culturelle. De plus, les activités que le jeune peut pratiquer et les relations qu'il peut entretenir, hors la famille et l'école, sont souvent à l'initiative ou sous l'influence de ces dernières. L'écoute des parents et des jeunes nous a cependant révélé que l'investissement du jeune dans la relation aux autres et dans les activités diverses pouvait différer selon le lieu où elles sont pratiquées.

Le tableau ci-dessous synthétise les occurrences d'évocation pour l'ensemble des cas étudiés (94 au total).

Les nombres en gras indiquent pour chaque trait (en ligne) la fréquence de catégorie la plus élevée. Les nombres en italique font ressortir pour chaque catégorie (en colonne) le trait le plus souvent évoqué.

	TRAITS	Difficultés	Ressources	Caractéristiques	Tendances multiples	Total des cas ayant abordé le trait
ACTIVITES	Artistiques	1	26	14	4	45
	Sportives	7	28	13	2	50
	Intellectuelles	0	<i>45</i>	10	2	57
	Ludiques	1	26	22	2	51
	Associatives	1	10	10	2	23

	Menées à l'initiative d'organismes centrés sur les jeunes à haut potentiel	1	6	3	1	11
RELATI ONS	Amis	10	42	10	16	78
	Adultes	4	40	17	14	75
	Autre sexe	6	7	13	5	31

a. Le domaine des activités

Constatons que les activités, quelle que soit leur nature, sont de loin plus souvent citées comme ressources que comme difficultés. Ceci corrobore la littérature citée dans notre premier rapport. L'école, voire la famille, ne peuvent satisfaire à elles seules l'avidité du jeune à exploiter son potentiel. La famille cherche donc de multiples occasions pour satisfaire ce besoin. Par ailleurs, certaines activités menées ailleurs sont considérées par les parents comme des occasions de socialisation, cette dernière étant parfois déficitaire. Ces activités représentent un coût non négligeable, en ce compris le temps consacré par les parents à l'accompagnement du jeune.

Trait dominant : les activités intellectuelles

Citées dans 57 cas sur 94, les activités intellectuelles apparaissent comme prédominantes. Elles sont évoquées un peu plus souvent que les activités ludiques et sportives, elles aussi citées dans plus d'un cas sur deux. Leur prédominance correspond à l'image largement répandue que le potentiel élevé mentionné est d'abord intellectuel.

Elles sont très majoritairement mentionnées comme ressources (45/57), dans aucun cas comme difficulté. Les rares cas où des tendances multiples ont été perçues à leur égard, relèvent de la crainte de voir le jeune se cantonner aux activités intellectuelles qui ne comportent pas d'occasion de socialisation. Les activités intellectuelles, lorsqu'elles sont soulignées comme caractéristiques (10/57), sont souvent associées à la part importante qu'elles prennent dans le temps de loisir. Beaucoup de parents l'associent au fait – essentiellement durant l'enseignement primaire – que le jeune passe peu de temps aux devoirs et leçons.

Lors des entretiens, ces activités recouvraient le plus souvent la lecture à l'initiative du jeune – à la maison ou en bibliothèque –, les visites de musées ou de lieux culturels, mais aussi la participation à des activités d'animation scientifique (Jeunesses scientifiques, ...), notamment durant les vacances. Dans de nombreux cas, elles sont menées avec accompagnement des parents.

Ces derniers insistent fréquemment sur le fait que ces activités sont associées à un questionnement constant de la part du jeune. Ce dernier, surtout lorsqu'il est jeune, cherche auprès de ses parents et de la famille élargie, des compléments d'information, d'explication. Cette sollicitation est ressentie comme « lourde », mais les parents semblent beaucoup s'y investir : achat de livres, de CD-ROM, recherches avec l'enfant surtout. Les sujets cités sont bien ceux relevés par la littérature : objets scientifiques, éthiques, philosophiques (les problèmes existentiels reviennent souvent), historiques. L'archéologie, la préhistoire viennent en bonne place. Les parents se disent parfois désarçonnés lorsque leur enfant ne se satisfait pas des réponses données, et qu'il les pousse dans des « retranchements ».

Cette inquiétude de savoir et de comprendre, lorsqu'elle se répercute à l'école pose, on l'a vu, des problèmes de gestion encore amplifiés pour les enseignants.

b. Les activités sportives

Dans plus de la moitié des cas (28/50), elles sont considérées comme ressources, et plus rarement comme difficultés (7/50).

Le cas où le jeune excelle dans l'activité est fréquent. La rapidité d'apprentissage technique, au tennis par exemple (« il lui suffit de visionner un geste quelques fois à la télévision pour qu'il puisse

le reproduire sur le terrain »), a été évoquée plus d'une fois. Dans un cas au moins, le jeune est haut placé dans le classement national des joueurs.

Les sports individuels (natation surtout, escalade, ...) ou pratiqués à deux (judo, tennis, ...) sont nettement plus représentés que les sports d'équipe. Tel jeune, jamais inscrit dans un club, pratique le football dans le quartier avec son frère et quelques voisins.

Lorsque les occupations sportives sont évoquées comme difficulté, cette dernière est imputée tantôt au fait que les activités ne sont pas occasions de socialisation avec les pairs, tantôt au fait que le jeune est sensible à l'échec ou à l'exigence des animateurs. Ceci explique les rares « tendances multiples » : le jeune pratique tel sport avec ses proches ou quelques rares amis, mais ne s'intègre pas dans une équipe.

A l'instar des autres activités, le sport est noté comme caractéristique lorsqu'il est question de la variété des occupations du jeune.

c. Les activités artistiques

Dans plus de la moitié des cas (26/45), elles sont considérées comme ressources, et exceptionnellement comme difficultés (1/50) – ce dernier cas étant lié à un abandon du solfège en académie de musique où le jeune se retrouvait en situation scolaire collective, source de mal être. Les activités musicales l'emportent sur le dessin. La danse est également citée.

Notons qu'il est parfois difficile de dissocier les activités musicales du champ scolaire. Dans deux cas au moins la participation à un orchestre de l'école a été notifiée comme source de bénéfice. Le jeune peut révéler son potentiel aux autres en dehors de la classe. Cette situation constitue une occasion de reconnaissance lors des prestations publiques.

La pratique d'un instrument est souvent précoce. Le jeune donne souvent satisfaction à ses professeurs de l'académie.

Les parents mentionnent parfois l'aspect psychomoteur de l'activité artistique. Ils indiquent le bénéfice que le jeune peut en tirer, alors que ce domaine constitue pour lui un champ du développement dyssynchronique par ailleurs.

Les quelques évocations comme tendances multiples (4/45) reflètent des situations diverses : abandon de l'activité lors d'une crise identitaire, succession d'essais, notamment.

d. Les activités ludiques

Le profil des évocations des activités ludiques est très proche de celui des activités artistiques : ressources dans la moitié des cas (26/51), un cas seulement de difficultés, tendances multiples rares (2/51).

Le cas où les activités ludiques sont connotées comme difficultés, est lié au jeu d'échecs : « Il aime jouer aux échecs, mais ne trouve pas de camarade de son niveau pour s'y consacrer ; en conséquence, il joue peu souvent et avec des connaissances familiales plus âgées. ».

Les activités ludiques se distinguent cependant par le fait qu'elles sont citées comme caractéristiques dans plus d'un tiers des cas (22/51). Ici encore, c'est le temps consacré, plus que la valence positive ou négative au regard du potentiel du jeune, qui est souligné par les parents.

Ces activités regroupent des jeux soumis à des règles strictes - échecs, surtout -, mais essentiellement des occupations plus diffuses : télévision, jeux vidéo, cinéma, cuisine, ... Ces activités sont menées à la maison le plus souvent.

e. Les activités associatives

Si l'on considère les activités menées à l'initiative d'organismes centrés sur les jeunes à haut potentiel (voir infra) comme une catégorie spécifique, les activités associatives sont les moins souvent citées. Leur évocation est pour moitié connotée comme ressources (10/23) et pour moitié comme caractéristiques (10/23). Les cas de difficultés et de tendances multiples sont rares (respectivement 1/23 et 2/23).

Ceci semble corroborer une tendance mise en évidence par les études consacrées aux jeunes à haut potentiel. Ils s'investissent davantage dans des activités de développement ciblées d'abord sur des

contenus, des savoir-faire, que dans des activités centrées sur l'échange, le partage avec les pairs, fût-ce en dehors de l'école.

Le scoutisme est une activité fréquemment citée. Les jeunes qui le pratiquent se partagent entre la satisfaction et une certaine indifférence. Pour les uns, c'est la variété des activités qu'impliquent les réunions de week-end ou les camps de vacances qui l'emportent, pour les autres c'est simplement l'occupation en dehors de la famille et du climat scolaire qu'elles permettent. Les uns ont une occasion de faire valoir leur potentiel dans des activités d'exploration, les autres y trouvent un terrain où ils souffrent moins de leur différence aux yeux des pairs. La fréquentation de plus âgés, rendue possible à certaines occasions, est parfois citée.

f. Activités menées d'initiative d'organismes centrés sur les jeunes à haut potentiel

Sous l'intitulé général « organismes centrés sur les jeunes à haut potentiel », nous n'avons pu classer en Belgique francophone que l'Association MENSA et ses activités « MENSA Youth ». Aucun parent n'en a signalé d'autres. Ce n'est pas le cas en communauté flamande et dans d'autres pays, où des associations de parents ou des organismes à l'initiative d'universités peuvent offrir des services spécifiquement orientés vers le public qui nous occupe.

Un jeune sur dix environ (11/94) de notre échantillon occasionnel fréquente ou a fréquenté l'Association MENSA, à l'initiative de ses parents. Une fois sur deux les activités qu'il y mène à un retentissement positif marqué (6/11). Une fois seulement, les propositions de MENSA ont été citées comme difficultés, du fait qu'elles impliquaient un déplacement important n'étant pas organisées dans la région du domicile. Le cas « tendances multiples » relève de l'attrait momentané – lié à la possibilité d'administration répétée des épreuves de QI – mais sans volonté du jeune à participer ensuite aux activités proposées.

Lorsqu'elles sont évoquées comme ressources, les activités de MENSA sont caractérisées comme des occasions pour le jeune, et ses parents souvent, de rencontrer des personnes rencontrant les mêmes problèmes, et donc de partager leurs intérêts. Les jeunes participent en groupe à des activités très diverses, tant culturelles que créatives.

Nous avons constaté que ces activités étaient davantage citées en Région de Bruxelles-Capitale et en Brabant wallon, et presque toujours par les parents avant les enfants.

On trouvera en partie II., chapitre 3,2 une synthèse des informations recueillies auprès de personnes responsables ou membres de cette Association.

g. Le domaine des relations

Constatons d'emblée que pour deux catégories au moins – relations avec des amis (78/94) et des adultes (75/94) – le domaine relationnel est globalement plus souvent cité que celui des activités. Il s'agit bien ici de contacts individuels sous la forme dominante de discussions. Comme nous l'avons souligné plus haut, ces contacts sont recherchés par le jeune à haut potentiel pour satisfaire son besoin de confrontation face à ses questionnements. Ces relations sont évidemment couplées dans un certain nombre de cas lors d'activités.

h. Les relations avec amis

Les relations amicales sont citées le plus fréquemment (78/94) et dominant légèrement par rapport aux autres catégories dégagées quant à leur retentissement favorable aux yeux des personnes interrogées (42/78). Cependant dans 10 cas sur 78, elles comportent des difficultés, et dans 16 autres cas, elles sont à considérer comme « tendances multiples ».

Les aspects positifs sont évidemment les échanges que le jeune peut avoir en dehors du contexte scolaire parfois peu propice à la reconnaissance de sa différence. Dans plusieurs cas, les amis sont soit plus âgés, soit nettement plus jeunes.

Les aspects de difficulté recouvrent le fait d'avoir peu d'amis réguliers, du fait d'un non-partage d'intérêts communs, ou de perceptions mutuelles peu favorables au développement de liens amicaux. Ceci explique aussi le nombre élevé de cas où la relation amicale est fluctuante en nombre, en permanence, en qualité.

Plusieurs parents et jeunes citent souvent comme amis d'autres jeunes à potentiel élevé. La recherche de liens d'amitié, même non orientée positivement ou négativement dans ses résultats est fréquemment citée (« Caractéristiques » : 10/78).

i. Les relations avec adultes

La recherche ou la prédominance de relations avec les adultes, et ce dès le plus jeune âge, est également très fréquemment évoquée (75/94), et avec une dominante de retentissement favorable (40/75). Les aspects de difficultés sont moins fréquents que dans le cas des relations amicales (4/75). Dans 14 cas cependant, elles font l'objet d'évocations contrastées, tantôt positives, tantôt négatives.

Elles sont considérées comme ressources dans la mesure où elles assouviennent le besoin qu'à le jeune de dialoguer à propos de ses sujets de préoccupation. Les amis des parents, les voisins, les personnes chargées dans la petite enfance de le garder sont notamment citées. Mais souvent toute occasion de rencontre avec des adultes font l'affaire.

La relation préférentielle à l'adulte est considérée par certains parents, voire par les jeunes eux-mêmes, comme restrictive pour l'épanouissement social. Elle s'associe à la difficulté parfois d'avoir des amis de son âge.

Dans environ un quart des cas (17/75), les relations avec les adultes sont considérées simplement comme une caractéristique, une tendance du jeune.

j. Les relations avec l'autre sexe

Elles sont beaucoup moins citées que les autres catégories (31/94). Ceci peut s'expliquer par le fait que les jeunes rencontrés sont plus enfants qu'adolescents. Dans près de la moitié des cas (13/31), les relations avec l'autre sexe sont d'ailleurs évoquées comme simple caractéristique.

Lorsqu'elles sont mentionnées comme ressources (7/31) c'est souvent pour des adolescents, voire des pré-adultes. La relation affective constitue alors une ouverture favorable à l'appui d'une reconnaissance par le jeune de sa différence.

Lorsqu'elles sont évoquées comme difficultés (6/31), c'est en tant que facteur qui « complique » la problématique du jeune. Les parents craignent notamment qu'il se détourne de l'exploitation de son potentiel au regard de l'école. L'absence de relation avec l'autre sexe est également perçue comme une difficulté. Les cas de tendances multiples (5/31) recouvrent des situations où la relation affective, favorable lorsqu'elle se crée, se rompt, traverse une crise et affecte alors l'investissement scolaire.

2.5.2. Constats généraux

a. Commentaires des parents

De nombreux parents, soucieux de répondre au besoin de stimulation du jeune, consacrent un temps important à l'accompagner ou le conduire à des activités extrascolaires. De nombreuses mamans signalent passer ou avoir passé de nombreuses heures à rechercher les lieux et instances offrant un encadrement compatible avec les caractéristiques de leur enfant.

L'articulation entre les activités scolaires et extra-scolaires, y compris les relations sociales, semble faible. Le jeune paraît parfois se réfugier – avec l'appui des parents – dans ce que l'école semble ne pas pouvoir lui offrir.

b. Commentaires des enseignants et de certains psychologues

Quelques enseignants et psychologues interrogés formulent la crainte d'effets négatifs d'une surstimulation intellectuelle ou d'un « activisme » par les parents. C'est surtout le cas lorsque le jeune est dans l'enseignement fondamental. Sans l'exprimer toujours explicitement, ils attendent plutôt des parents une volonté d'intégration à la normalité sociale. Ils invoquent aussi l'importance de permettre un apprentissage plus autonome du temps libre ; une spirale d'activités constamment suggérées peut rendre l'enfant dépendant et, à terme, ne pas favoriser l'élaboration d'un projet personnel.

Chapitre 2 : Etude de cas en Communauté germanophone

Cette partie est entièrement prise en charge par le Ministère de la Communauté germanophone qui a désiré s'associer à cette recherche. La méthodologie de recueil des données est similaire à l'étude réalisée en Communauté française. Les données recueillies, leur analyse ainsi que le texte qui en est issu sont sous l'entière responsabilité de la du ministère de la Communauté germanophone. C'est pourquoi cette partie est considérée indépendamment.

1. Recueil de données

Nombre de cas rencontrés : 9

Un recueil de données en Communauté germanophone a été organisé sous la direction de Monsieur Georges Heck, inspecteur pédagogique. Les axes d'analyse mis au point pour la Communauté française ont été respectés. Ci-dessous, nous présentons les résultats obtenus au regard des cinq champs : personnel, apprentissage, famille, école et société.

1.1. Le champ " personne "

1.1.1. Le domaine de l'affectivité

a. Humeur

6/9 se voient d'une humeur " normale " ; 2 disent être d'humeur très changeante et 1 est très fâché quand on ne le croit pas.

Gestion des émotions

Bonne pour 9/9 mais 1/9 n'arrive pas à exprimer sa tristesse.

b. Image de soi (Reconnaissance)

Elle est très bonne pour 3 enfants sur 9 et bonne pour 4/9 ; 1/9 ressent un petit manque ; 1/9 est insécurisé par le regard des personnes peu connues.

9/9 déclarent aimer être renforcés positivement.

c. Gestion de la frustration

4/9 affirment ne pas supporter l'échec, 1/9 ne le supporte pas mais pense qu'il constitue un stimulus pour lui ; 1/9 ne le supporte pas non plus, " râle " dans un premier temps puis prend du recul ; 1/9 a mauvaise conscience en cas d'échec et essaie de se rattraper ; 1/9 en parle à ses amis ; enfin, 1/9 déclare ne pas avoir de problèmes face à l'échec.

d. Gestion de l'identification

En général, ce processus d'identification se passe bien, à l'exception d'un seul qui risque " de se perdre " (candidat au suicide).

1.1.2. Le domaine du développement

a. Psychomotricité

2/9 ont des problèmes psychomoteurs. L'acquisition de la marche s'est faite en temps normal (12,13 mois) pour 6 enfants sur 9, elle fut précoce chez les 3 autres. Enfin, un autre voulait faire un certain nombre de choses alors qu'il n'en était physiquement pas encore capable.

b. Langage (communication)

Développement normal chez 4 / 9 ; précoce chez les 5 autres. Signalons que parmi les “ précoces ”, 1/5 parlait à 10 mois, un autre s’exprimait par phrases entières dès qu’il s’est mis à parler ; un troisième connaissait l’alphabet à 21 mois, 200 mots à l’âge d’un an et a élaboré une “ grammaire ” personnelle ; un quatrième s’adonnait à des jeux de rôle avec ses poupées et faisait des jeux d’associations à 18 mois (au lieu de 3 ans) . Enfin un cinquième enfant a été bilingue très tôt (français à 18 mois, allemand à 24) .

c. Santé

3/9 dorment peu ; 1 a mal dormi durant sa première année, 1 a une nourriture mal équilibrée et 1 n’a pas bon appétit. 4 enfants sur 9 étaient propres à l’âge normal (entre 20 mois et 2 ans) et 2 l’ont été assez tard (vers 3 ans et demi) . Un autre, âgé aujourd’hui de onze ans, connaît encore quelques problèmes nocturnes et deux autres (dont l’un sur initiative personnelle et l’autre qui a fait preuve très tôt d’une motricité fine très développée comme enfiler un fil dans le chas d’une aiguille et qui s’est aussi montré artistiquement doué) ont été propres très tôt. Un enfant faisait une dépression à l’âge de 5 ans.

d. Dyssynchronie

5 enfants sur 9 ont fait très tôt l’acquisition de la parole, 3/9 ont fait preuve de précocité dans l’apprentissage de la marche et 2/9 ont été propres bien avant l’âge considéré comme normal . Tous ont manifesté de bonne heure une très grande curiosité à l’égard de ce qui les entoure. Il peut être intéressant de souligner également que 3 / 9 jouent à des jeux qui ne sont pas de leur âge, que 2/9 élaborent des stratégies de pensée et qu’1/9 déclare n’avoir jamais eu l’impression d’être un enfant. On ajoutera pour terminer que 3 parents sur 9 ont fait appel à un psychologue en raison de la précocité de leur enfant.

1.2.3. Le domaine des compétences relationnelles

a. Comportement (Repli, solitude, provocation, adaptation)

C’est avec les camarades d’école (9/9) et avec la fratrie (8/9) que les choses semblent se dérouler au mieux. La plupart des enfants déclarent n’avoir que peu de contacts avec d’autres jeunes du même âge en dehors de l’école.

b. Communication - Expression

En général, ils ont une relation privilégiée avec les adultes et 3/9 expriment des difficultés à communiquer avec ceux qu’ils considèrent comme les moins intelligents.

c. Empathie

Cette compétence ne semble être développée chez aucun des 9 enfants.

d. Autonomie

2/9 très bonne et bonne pour 3/9 ; 1/9 est craintif dans certaines situations et mitigé pour 1/9.

e. Rapport à l’autorité

Dans l’ensemble, ils manifestent leur hostilité à tout style autoritaire et 6/9 expriment leur allergie à toute forme d’autoritarisme.

1.2.4. Le domaine des démarches mentales

a. Réflexivité

Pour ce point, nous ne partons pas des données explicites mais nous prenons en considération leur façon d’être et de s’exprimer. Dans la grande majorité des cas, les réponses données sortent de l’ordinaire pour des jeunes de leur âge.

b. Rapport à la performance

Chez tous, cela représente une forme d'obsession ; certains en deviennent à ce point perfectionnistes envers eux-mêmes que cela altère leur comportement (colère) et leur santé (dépression). Ils n'arrivent pas à accepter l'idée même de l'échec. Ils développent aussi des sentiments de rivalité scolaire à l'égard de leurs condisciples.

c. Humour, ironie

3/9 déclarent avoir beaucoup d'humour dont un, très jeune, pratique même l'ironie. 6/9 déclarent avoir un potentiel d'humour que l'on peut qualifier de normal.

d. Créativité

Elle est très grande chez 5 enfants sur 9 et normale chez 3 dont 1 est très dépendant du feed-back de son enseignant ; 1/9 dit avoir peu d'imagination.

4 enfants sur 9 ne donnent pas de réponse ; 2 pensent qu'elle est normale ; 1 dit en avoir beaucoup et un autre peu ; Chez 1/9, il y a dialectique entre intuition et raisonnement.

e. Mobilisation, satisfaction, intérêt

4 enfants sur 9 se disent très engagés et 4/9 normalement engagés. Un l'est très peu. 4/9 éprouvent des satisfactions en cas de réussite scolaire et 4 autres quand ils réussissent dans leurs loisirs (lecture, sport...). En général, ils font preuve d'intérêts multiples et se mobilisent pour leur concrétisation.

1.2. Le champ " apprentissage "

1.2.1. Le domaine des contenus

Remarque préliminaire :

Un enfant sur neuf déclare aimer toutes les matières et 3/9 n'aiment pas les méthodes de travail liées à la pédagogie du projet et à l'enseignement frontal.

a. Activités artistiques

1/9 n'aime pas les cours liés à la créativité et un autre déclare ne pas apprécier les activités manuelles en raison de sa mauvaise dextérité.

b. Lecture

1/9 mentionne la lecture car sa curiosité est toujours en éveil.

c. Ecriture

Pas de données à l'exception d'un enfant qui déclare avoir eu une belle écriture dès la maternelle.

d. Mathématiques

5/9 déclarent les aimer et 1/9 n'aime pas le calcul mental.

e. Sciences

5/9 les aiment dont 1 mentionne également la biologie.

f. Informatique, NTIC

Un élève n'en parle pas au niveau des cours mais déclare apprendre beaucoup chez lui grâce à son ordinateur.

g. Langues

3/9 ne les aiment pas. Un seul les cite explicitement dans ses cours favoris.

h. Orientation spatiale

1/9 n'aime pas le sport pour cette raison.

i. Coordination fine

Même remarque que pour le point précédent.

1.2.2. Le domaine des démarches

a. Vitesse, rapidité

2/9 travaillent tout de suite et vite.

b. Mémorisation

Pas de données dans 3 cas sur 9.

Visuelle ou auditive, elle est très bonne voire excellente pour 2/9 et elle est bonne pour 4/9 dont 1 qui a tendance à perdre patience quand il y a trop à mémoriser.

c. Rapport à la complexité

4/9 ont une pensée logique, sont capables d'abstraction et trouvent le fil conducteur qui leur permet de trouver très rapidement une solution.

1/9 pense en adulte et 1/9 a une structuration de la pensée très méticuleuse.

d. Concentration

Bonne, voire très bonne chez tous.

e. Avidité

Tous sont très curieux et manifestent une grande envie d'apprendre, de comprendre et de réfléchir. Ils aiment se lancer des défis dans ce domaine.

f. Esprit de recherche

4/9 ont une pensée logique, sont capables d'abstraction et trouvent le fil conducteur qui leur permet de trouver très rapidement une solution (voir le point. " rapport à la complexité ").

g. Organisation, méthode

6/9 ont des stratégies (dont 1 avec développement prononcé et 1/9 qui réfléchit d'abord pour savoir si quelque chose lui plaît ou non).

1.3. Le champ " famille "

a. Niveau d'exigence

8 parents sur 9 acceptent la douance de leur enfant et souhaitent qu'elle puisse se développer harmonieusement. Un couple semble mettre de la pression sur les épaules de l'enfant en plaçant la barre très haut avec la volonté de le voir accéder au même monde professionnel élitiste que celui occupé tant par le père que par la mère.

b. Relation à la mère

2 enfants déclarent vivre une situation conflictuelle avec leur mère et un autre qualifie cette relation de très douloureuse.

c. Relation au père

Un enfant vit une situation conflictuelle avec son père et un autre vit une relation très difficile avec lui.

d. Relation à la fratrie

Elle est positive pour 5 enfants sur 9. 3/9 vivent en concurrence avec leurs frères et sœurs si ceux-ci sont d'une intelligence égale à la leur. 2/9 sont dans une situation dominante.

e. Relation à la famille élargie

6/9 ne s'expriment pas. 2/9 disent entretenir des relations positives avec leurs grands-parents et 1/9 a des problèmes avec son beau-père.

Ajoutons également que du point de vue de la famille, chez 2 enfants sur 9, il y a un réel souci de ne pas faire "un cas" de leur enfant pour qu'il ne devienne pas prétentieux.

Elles sont normales pour 2/9 et bonne relation après information et prise de conscience de la douance dans trois autres cas dont un déclare se sentir compris à la maison. 1/9 a une mauvaise relation avec sa famille, il se sent supérieur (en raison de sa douance).

1.4. Le champ " école "

a. Relation aux pairs

Chez 2/9, acceptation, dont admiration après le saut de classe chez l'un des deux, de la jalousie dans 1 cas sur 9 et dans 1 autre cas sur 9, rejet de la classe (qui n'est pas au courant de la douance). Cette relation est normale pour 2/9 et bonne chez 1/9. Le cercle d'amis n'a pas changé pour 1/9, les camarades ont fait preuve de jalousie chez 1/9. 1/9 veut aider ceux qui ne comprennent pas en classe.

b. Relation au personnel éducatif

5/9 pensent qu'il y a de l'hostilité de la part de l'école dont 3 concernent le saut de classe (dans 2 cas, les directions s'y opposaient alors que les enseignants étaient pour); c'est très positif (beaucoup de louanges) pour 1/9; l'institutrice était désemparée dans 1 cas sur 9 et pour 1/9, la réaction de la première école de l'enfant était bonne. Les réactions étaient négatives dans la nouvelle école où on ne prenait pas position quant à la douance de l'enfant.

Dans 2 cas sur 9, l'école a donné du matériel didactique adéquat.

Dans 1 cas sur 9, l'enseignante a été informée par ses collègues. Au départ, elle a eu peur devant ce défi mais elle l'a accepté. Aujourd'hui elle déclare être en difficulté.

Attitude négative de l'école au niveau du saut de classe dans 1 cas sur 9.

c. Rapport à l'apprentissage

3/9 sont motivés par le saut de classe et 1/9 se sent bien. 1/9 est conscient de ses devoirs mais n'aime pas les travaux supplémentaires et 1/9 se sent à l'aise dans certaines situations et mal à l'aise dans d'autres (problème de personnalité). 1/9 ne se considère pas souvent comme un surdoué.

d. Rapport à l'institution

Chez 4/9, il y a eu une réaction négative de la part des enseignants dont 1, en troisième primaire, était dérangé quand l'enfant trouvait une solution par d'autres voies que celles enseignées par l'instituteur (de troisième primaire) et dont 1 autre déteste les feuilles de travaux complémentaires. Chez 1/9, l'école ne l'incite pas à faire plus.

2/9 reçoivent plus de travail dont 1 reçoit des feuilles de travaux complémentaires mais il déclare que cela ne lui convient pas. Dans 1 cas sur 9, l'école s'est adaptée au rythme de l'enfant. Un enfant reçoit du matériel didactique en plus et des explications supplémentaires sur l'année sautée.

L'enseignant exige l'adaptation de l'institution scolaire à la problématique de la surdouance. (1/9).

L'acceptation de la surdouance diffère selon les enseignants (1/9).

L'école pratique une pédagogie adaptée (1/9).

1. 5. Le champ “ société ”

1.5.1. Le domaine des activités

a. Artistiques

Musique (solfège, piano, saxophone), dessin, peinture, bricolage.

b. Sportives

Gymnastique, club de tir, natation, water-polo, tennis.

c. Intellectuelles

Lecture (romans policiers, journaux), Internet, écouter de la musique.

d. Ludiques

Conception d'énigmes, jeux à l'ordinateur, TV.

e. Associatives

Mouvement de jeunesse.

f. Organismes centrés sur J.H.P. (voir point précédent)

A l'exception d'un enfant qui n'a qu'un seul hobby (gymnastique), tous les autres ont le temps et la motivation d'en pratiquer plusieurs (jusqu'à 5 différents) : 4/9, ordinateur ; 5/9, sport ; 5/9, lecture et 4/9, musique.

1.5.2. Le domaine des relations

a. Amis

5/9 ont de bons contacts ; 1/9 a peu de contacts et 3/9 ont des contacts avec des enfants plus âgés qu'eux . Notons aussi qu'1/9 a peu d'amis mais se sent à l'aise car se sent accepté ; qu'un autre n'a pas d'amis et ne prend pas d'initiatives ? qu'un autre encore a un comportement bizarre à la récréation et qu'il rejette les plus faibles et les immatures.

2/9 ont comme amis des enfants plus âgés qu'eux et 1/9 est ami avec un autre surdoué.

b. Adultes

La relation est bonne pour 3 enfants sur 9 et même très bonne pour 4/9 ; 1/9 est très timide et le dernier n'a pas de relations suivies avec d'autres adultes. 1/9 accepte l'autorité des adultes, 1/9 est prudent et 1/9 est seul et renfermé, est exigeant et éprouve des difficultés à accepter des règles. Un enfant est très sûr de lui et son arrogance pourrait même lui occasionner quelques problèmes ; un autre est très sensible et capte les émotions des adultes (et de ses parents) ; un dernier n'a pratiquement pas de contacts avec les adultes.

c. Autre sexe

Peu de choses exprimées à ce sujet, une fille déclare cependant qu'elle avait d'excellents contacts avec les garçons de sa classe jusqu'au jour où ils ont été séparés par le changement d'école.

Chapitre 3 : Rencontres

1. Les partenaires éducatifs (CPMS, parents)

1.1. Rencontres réalisées par les FUNDP (Namur)

Plusieurs rencontres ont eu lieu avec les CPMS, dans des contextes différents. Toutes se sont révélées très enrichissantes pour notre recherche. En effet, il semble que la position privilégiée qu'occupent les CPMS, interfaces entre l'école, la famille et l'enfant, permette une réflexion et une analyse des situations assez complète et riche dans sa complexité même, et apporte un autre point de vue et une autre profondeur à la réflexion qui est la nôtre.

1.1.1. Objectifs et contexte des rencontres

Les premiers contacts que nous avons eus avec les CPMS se sont établis de manière informelle. Dès le début de la recherche, nous avons en effet rencontré deux directeurs de centres que nous connaissions personnellement pour avoir leur avis sur la question que nous devions traiter.

Une première réflexion s'est ainsi amorcée en collaboration avec ces personnes de terrain, dès le départ très ouvertes sur les questions qui sont restées les nôtres tout au long de la recherche. Des articles ont été échangés⁴, selon différents points de vue. Des expériences personnelles ont été évoquées, et nous avons ainsi été orientés vers les premiers enfants à rencontrer. La collaboration s'est donc mise en place de manière très spontanée et est restée fructueuse tout au long de cette année de recherche.

Pour les FUNDP de Namur, les rencontres se sont organisées par différents biais:

a. Congrès de l'AFAPMS (Bütgenbach - 14 mars 2001)

Suite à ces contacts, une demande a été adressée aux chercheurs des FUNDP pour animer un atelier au congrès de l'AFAPMS, qui a eu lieu à Bütgenbach. Cet atelier avait pour thème " Douance et intelligences multiples ", thème que nous avons développé dans la première partie de notre recherche.

Cet atelier rassemblait 25 personnes, tous réseaux confondus.

Cette rencontre poursuivait deux objectifs:

- rendre compte de l'état de la recherche traitant de la question des enfants à haut potentiel commanditée par Monsieur Pierre Hazette, Ministre de l'Enseignement secondaire et de l'Enseignement spécial;
- associer les CPMS à la réflexion des chercheurs des cinq universités francophones engagées dans cette recherche à propos de la réalité que peut prendre la question de la douance en Belgique francophone.

La présentation de la recherche a été suivie d'un premier échange par groupes sur les représentations de chacun à propos de la douance, de l'intelligence et de la créativité. Lors de la mise en commun, il est apparu clairement que ces trois concepts sont intimement liés et que la douance reste un phénomène complexe que l'on ne peut approcher que par un cadre conceptuel élargi. Une discussion s'est ensuite engagée à propos de la recherche et des questionnements qu'elle ouvre à différents niveaux (rôle des CPMS, attitudes face aux demandes de QI qui augmentent considérablement, pistes de dispositifs possibles,...).

Cette rencontre a débouché sur certaines conclusions à prendre en considération pour la mise en place de dispositifs adaptés aux enfants à haut potentiel. Selon certains participants, par exemple, il serait intéressant de tenter d'ouvrir à tous les enfants les pratiques proposées dans le premier rapport de la recherche (février 2001). C'est d'ailleurs ce qui se passe de plus en plus fréquemment dans les

⁴ Velz, E., Les surdoués: le droit au génie. In Bulletin de l'AFAPMS, juin 2000.
Simonart, G., Les surdoués: une notion statistique ou encore une "dys"?

pays qui travaillent de longue date sur cette problématique (USA, Piirto ; Australie, Wilson...), comme nous le développons dans la partie de ce rapport consacrée aux dispositifs pédagogiques.

b. Rencontre du CEF (Commission Enseignement Fondamental) - 29 mars 2001

Une autre demande nous a été adressée pour présenter notre recherche lors d'une réunion du CEF. Le contexte était particulièrement intéressant car cette journée de travail proposait en matinée une réflexion sur la douance, et en après-midi, une réflexion sur l'afflux d'élèves dans l'enseignement spécialisé.

Plus de quarante personnes étaient présentes.

Nous avons suivi le même schéma de travail et abordé les mêmes questions qu'à Bütingenbach. Une fois de plus, la réflexion s'est révélée très riche et très ouverte.

c. Rencontre du GREF (Groupe de Recherche de l'Enseignement Fondamental) - 18 mai 2001.

Suite à la rencontre du CEF, une autre demande nous a été adressée de présenter notre recherche lors d'une réunion d'équipe du GREF. Là est apparue de manière urgente la nécessité d'ouvrir une réflexion sur la nature de l'intelligence et les représentations étroites que le monde de l'éducation continue à véhiculer malgré les apports des récentes recherches en neurosciences.

d. Groupe de réflexion du GREF (14 juin 2001)

Un groupe de travail s'est alors constitué autour de cette question, avec pour objectif de rassembler des informations sur cette conception plus ouverte et évolutive de l'intelligence, de l'enrichir avec des témoignages de pratiques quotidiennes, et d'écrire un texte pour clarifier la question et tenter de lever certaines représentations erronées. D'autres rencontres sont prévues, avec éventuellement un travail plus suivi qui pourrait continuer au-delà de cette année scolaire.

e. Rencontre avec des membres de l'Association des Directeurs du Libre Francophone (ADLF) - 25 avril 2001

En collaboration avec l'équipe de l'ULg, une autre rencontre a eu lieu à Liège, à la demande des responsables d'une association de directeurs.

Une vingtaine de personnes étaient présentes. La recherche leur a été présentée et de nombreuses questions et éléments de réflexion ont émergé.

f. Invitation officielle à toutes les directions des CPMS Namur - Luxembourg (1^{er} juin 2001)

Pour assurer l'information de tous les CPMS, à la demande du comité de pilotage, une invitation a été lancée dans tous les CPMS des provinces de Namur et de Luxembourg. Quarante-cinq centres ont été contactés. Nous avons reçu dix-huit réponses positives, et douze personnes se sont présentées lors de la rencontre.

Une fois de plus, les échanges ont été nombreux, les réactions ont été positives, et plusieurs personnes se sont dites " rassurées par la forme qu'a pris la recherche "...

1.1.2. Informations recueillies lors de ces rencontres

A travers les propos recueillis lors de ces différentes rencontres, les chercheurs ont épinglé certains indicateurs de dysfonctionnement du système scolaire actuel, qui pourraient faire l'objet de modifications dans le sens d'une meilleure prise en compte des différences.

a. De manière générale : Comment assouplir le système scolaire?

Selon nos interlocuteurs, le système scolaire est rarement remis en question et semble surdéterminer les conduites des acteurs de l'école. Les réformes successives qui se greffent vaille que vaille sur les structures actuelles ne peuvent prendre toute leur dimension d'intention et atteindre leurs objectifs, vu qu'elles doivent se couler dans un cadre perçu comme rigide et contraignant.

Les pédagogies actives, ouvertes, créatives sont connues depuis longtemps, mais ont bien du mal à prendre forme du fait de la rigidité du système, surtout dans le secondaire.

Comment dès lors l'assouplir, envisager de nouveaux axes de formation, à distance par exemple, ou encore à horaire décalé, autrement dit dans des structures plus ouvertes à d'autres possibles?

b. Une autre conception de l'intelligence, une autre professionnalité

Il semblerait que sur le terrain, une grande confusion règne entre les notions d'intelligence et de conformité au système en place : les enfants qui réussissent bien à l'école sont-ils intelligents ou tout simplement bien adaptés au système, voire soumis aux normes de l'école et de la société ? Les tests de QI entretiennent cette vision restrictive de l'intelligence et confortent le système.

Or, nos rencontres avec les CPMS semblent confirmer ce que bon nombre de parents nous ont dit, à savoir que l'école ne serait pas le lieu majeur du développement de l'intelligence. Au-delà de ce constat, il serait intéressant de poser certaines questions fondamentales: comment faire pour que l'école sorte de cette conception innée et fixe de l'intelligence? Comment permettre aux enseignants de développer des compétences d'observation des enfants en développement, et dès lors d'accompagnement de leur apprentissage, dans une démarche formative? Comment leur permettre d'ouvrir l'apprentissage aux autres intelligences, d'isoler peut-être d'autres types de douances non reconnues par l'école, pour qu'elles soient elles aussi prises en compte? Il est vrai que la formation initiale des enseignants ne les prépare pas à cette nouvelle professionnalité, et que de nouvelles ouvertures devraient être envisagées en matière de développement professionnel.

c. En ce qui concerne les enfants à haut potentiel en particulier

Plusieurs personnes nous ont dit avoir rencontré des "surdoués heureux", il faut donc éviter de dramatiser.

Malgré tout, les enseignants se sentent très démunis quand ils rencontrent un enfant de ce type, et demandent souvent l'aide du CPMS. Mais ceux-ci ont très peu de moyens pour aider : ils disposent de très peu de disponibilité vu la multiplicité des tâches qui leur sont imparties, aucune structure d'écoute ou d'accompagnement n'existe pour les différentes personnes impliquées, aucun dispositif adapté n'est prévu. Une supervision pourrait être organisée pour aider les enseignants dans des situations complexes, sous forme d'équipe mobile, par exemple.

En ce qui concerne les pratiques de classe, il semble que dans une relation enseignant-élève qui fonctionne sur la transmission de savoir, un élève qui en sait plus que le maître n'est pas toujours bien accepté. La mise en œuvre de pratiques plus constructivistes permettrait peut-être de sortir de ces tensions. Un changement du rôle du professeur, plus centré sur l'accompagnement de l'apprenant vers le développement optimal de ses ressources, contribuerait à changer ce rapport au savoir.

Ainsi, un partenariat avec les organisations culturelles pourrait être développé (musées, expositions, bibliothèques, parcs scientifiques, planétarium,...), en veillant au coût d'une part, et à relier ces actions aux apprentissages scolaires d'autre part, pour éviter les réticences trop souvent rencontrées auprès des parents.

De manière très générale, les personnes qui ont participé à ces rencontres ont insisté sur le fait que l'esprit de la recherche, telle qu'elle était orientée, les rassurait et devait être diffusé, pour éviter certaines confusions et réactions de rejet de la part du grand public.

1.2. Rencontres réalisées par l'ULg

Des rencontres ont été organisées avec les Centres Psycho-Médico-Sociaux de la Province de Liège (ULG)

1.2.1. Objectifs et contexte des rencontres

Comme souligné précédemment, les Centres Psycho-Médico-Sociaux comptent parmi nos partenaires de terrain privilégiés. En effet, en tant qu'intervenants directs auprès des familles et des écoles, les professionnels des C.P.M.S. occupent une place essentielle en ce qui concerne l'identification, l'orientation, la guidance des élèves, et plus précisément ici des jeunes à haut potentiel. Leurs témoignages concernant les diverses situations qu'ils ont pu rencontrer, les interventions réalisées, mais également leurs possibilités et limites dans le cadre de leur travail sont pour nous une source d'informations nécessaires à la mise en place de dispositifs ou de dispositions à prendre.

En Province de Liège, les rencontres avec les agents des C.P.M.S. se sont organisées selon trois modalités :

- Tout d'abord, la responsable d'une association de directeurs de C.P.M.S. du réseau libre a spontanément sollicité auprès des chercheurs de l'université de Namur une rencontre afin d'obtenir davantage de renseignements concernant la recherche, et de pouvoir échanger sur le thème des jeunes à haut potentiel. Une demi-journée de travail a alors été organisée dans le cadre des rencontres ordinaires des membres de l'association. Cette intervention a été réalisée communément, par l'université de Namur et de Liège. Douze directeurs y ont participé. Cette demi-journée s'est articulée de la manière suivante : présentation de la recherche⁵, animation par petits groupes et création d'une carte conceptuelle sur l'intelligence, la créativité, et la douance⁶, échanges avec les directeurs concernant la recherche et sur d'éventuelles dispositions.
- Ensuite, l'Université de Liège, de par un contact personnel privilégié avec le directeur d'un C.P.M.S., a organisé une demi-journée de rencontre avec les agents de ce Centre. Cette réunion s'est organisée de la manière suivante : présentation du travail de recherche, débat autour de questions telles que " Avez-vous déjà rencontré des enfants à haut potentiel ? " - " Quel type de travail a été accompli ? " - " Quel type de travail aurait du être accompli ? " - " Quels facilités / obstacles avez-vous rencontrés ? " - " Quels rôles et missions seriez-vous prêt à remplir ? " - " Quelles seraient vos limites d'intervention ? ".
- Enfin, l'Université de Liège a organisé une demi-journée de travail consacrée aux enfants et adolescents à haut potentiel. Les directeurs (et/ou les agents) des différents C.P.M.S. de la Province de Liège, tous réseaux confondus, y ont été conviés. Sur les 32 convocations adressées à ces Centres, on observe un taux de participation de 6 Centres dont 1 excusé. La demi-journée de travail s'est déroulée selon le planning suivant : présentation du travail de recherche, discussion autour des réactions et questions par rapport à la présentation, débat concernant les jeunes à haut potentiel basé sur les trois questions suivantes " Avez-vous déjà rencontré des enfants à haut potentiel ? " - " Quel type de travail avez-vous accompli ? " - " Quels facilités / obstacles avez-vous rencontrés ? ", exercice centré sur les enfants qui rencontrent des difficultés d'adaptation au système scolaire consistant à pointer et à analyser avec les participants ce qui se fait actuellement et ce qu'il serait intéressant de mettre en place au regard des trois entités que sont l'école, la famille et le C.P.M.S., débat concernant les possibilités et limites d'intervention des C.P.M.S..

⁵ Lors de la présentation de la recherche, le cadre de la recherche, le cadre de référence, la littérature, la problématique de l'identification des jeunes à haut potentiel, les expériences réalisées à l'étranger ainsi que les rencontres de situations de terrain ont été évoqués.

⁶ Les informations récoltées lors de cette activité sont reprises dans le compte rendu des rencontres avec les C.P.M.S. de la Province de Namur (FUNDP).

1.2.2. Compte-rendu des rencontres

Les trois demi-journées ont permis de relever des avis et remarques concernant la recherche que nous menons, ainsi que divers témoignages concernant le travail effectué avec les jeunes à haut potentiel dans les C.P.M.S. rencontrés. Des réflexions concernant la problématique qui nous occupe ainsi que le cadre et les limites d'intervention des agents des C.P.M.S. ont pu être échangées. Ces diverses informations sont présentées ci-dessous.

Concernant notre travail de recherche, il existe chez l'ensemble des participants une satisfaction générale quant au fait que les C.P.M.S. sont considérés comme des partenaires à part entière. Cependant, déjà très acculés, ces professionnels présentent certaines inquiétudes concernant leur identité et le maintien d'une qualité de travail dans le cas où de nouvelles missions leur seraient demandées, faute de budget supplémentaire pour les effectuer. L'étendue qu'a pris la recherche en s'intéressant à tous les hauts potentiels est également source de satisfaction chez les participants. En effet, ces derniers rappellent l'importance de prendre en considération tous les hauts potentiels, quelle que soit la discipline. Trop souvent les enfants et adolescents sont considérés comme ayant un haut potentiel quand ils excellent dans les disciplines dites nobles (mathématiques, français, sciences). La prise en compte des disciplines moins nobles telles que l'éducation plastique, artistique, physique et autres est considérée comme une ouverture d'esprit. A également été souligné comme étant un aspect positif, le bilan psychologique global sur lequel insistent particulièrement les chercheurs.

Des **divers témoignages** relevés, il apparaît que la plupart des participants ont effectivement déjà rencontré des enfants ou des adolescents à haut potentiel. Les rencontres de jeunes font suite tantôt à une incompréhension du corps enseignant, tantôt à une incompréhension des parents. Dans tous les cas évoqués, le recours au Centre fait suite à une démarche adulte. Le type de travail accompli est principalement un entretien avec l'enfant ou l'adolescent seul. Cet entretien est très souvent suivi d'une rencontre avec les parents. Les épreuves et tests administrés au jeune se font "à la carte", selon les situations rencontrées. Aussi, un test de Q.I. n'est pas systématiquement administré. Quand il l'est, il répond soit à la nécessité du psychologue de connaître le niveau intellectuel du jeune pour mieux cerner la problématique, soit à la demande des parents. Dans ce dernier cas de figure, les professionnels des C.P.M.S. insistent sur l'importance de travailler avec la famille ce qu'implique pour eux l'administration du Q.I. Ils précisent aussi qu'aucun résultat chiffré n'est communiqué au jeune, à ses parents, à l'enseignant.

Les **solutions** envisagées doivent faire l'objet d'une compréhension globale du développement de l'enfant. A titre d'exemple, avancer un très jeune enfant en primaire suppose le respect des rythmes biologiques du jeune. Quelles sont les possibilités d'adaptation au primaire si le jeune élève a encore besoin de faire la sieste l'après-midi ? Le saut de classe et l'assouplissement du cursus paraissent être les mesures les plus envisagées. La mise en place d'activités extrascolaires (sport, art, etc.) et parascolaires (olympiades de mathématiques, etc.) sont également fréquemment évoquées.

Les **facilités** rencontrées par les agents des C.P.M.S. se localisent au niveau du corps enseignant qui accepte volontiers, dans la plupart des cas, la solution envisagée par le Centre. Les parents s'en remettent souvent à l'avis qui leur est communiqué par le Centre. L'écoute et l'observation renvoyée aux parents ainsi qu'à leur enfant permettent une compréhension non négligeable de la problématique.

Les **obstacles** rencontrés s'orientent vers la formation psychologique des enseignants jugée insuffisante quant à la compréhension du développement de l'enfant et de l'adolescent, mais également quant à la réflexion et à la prise de recul concernant leurs réactions face à l'élève. De plus, les perceptions des parents paraissent être systématiquement exagérées et empreintes d'enjeux. Les résultats scolaires s'interprètent à la lumière des représentations qu'ont les parents. Ces résultats positifs ou négatifs doivent en général être relativisés avec le soutien de l'agent du Centre. Par ailleurs, la solution envisagée par le Centre rencontre parfois des obstacles inhérents au système

scolaire peu souple. Par exemple, l'impossibilité pour le jeune de pouvoir suivre des cours de mathématiques dans une filière générale alors qu'il est inscrit dans une filière professionnelle. En conclusion de ces témoignages, les participants attirent l'attention des chercheurs sur le fait qu'il y a des enfants et adolescents à haut potentiel qui réalisent un parcours scolaire sans faute et ceux, plus malheureux, aux parcours scolaires chaotiques. Certains participants relèvent l'importance de faire passer les épreuves d'acquisition pédagogiques à tous les élèves. Ces épreuves permettent tant à l'enseignant qu'aux responsables du Centre de connaître les facilités et difficultés des élèves pour ensuite pouvoir apporter une solution efficace à chacun d'entre eux. Un participant recommande vivement de présenter dans chaque classe le type de travail et les missions du Centre. Cet aspect est le signe d'une ouverture sur tous les problèmes liés à l'âge scolaire.

En ce qui concerne de manière plus générale les enfants rencontrant des difficultés d'adaptation au système scolaire, les participants ont évoqué **ce qu'il se fait actuellement** pour eux, et **ce qu'il serait intéressant de mettre en place** selon les possibilités et limites perçues, et ce au regard des trois entités que sont **l'école, la famille et le C.P.M.S.**

Ce qui se fait actuellement	Ce qu'il serait intéressant de faire
<p style="text-align: center;">Entre l'ECOLE et le C.P.M.S.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Des actions individualisées en réponse à des difficultés rencontrées par les élèves ; • Des contacts avec les enseignants pour les sensibiliser au travail du Centre ; • L'accueil des élèves et la présentation du Centre dans chaque classe ; • De la prévention sur les drogues ou les maladies ; • Du soutien à l'apprentissage par l'enseignement d'une méthode de travail. 	<p style="text-align: center;">Au niveau des ECOLES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Assouplir les programmes ; • Organiser davantage de concertations entre enseignants ; • Aider les enseignants à envisager les différents types d'intelligence ; • Se placer davantage dans le développement des compétences que dans la transmission de connaissances ; • Former les enseignants aux concepts psychologiques ; • Mettre des référents théoriques à disposition des enseignants et des élèves ; • Renseigner les élèves sur les méthodes de travail et les critères de cotations, expliquer les erreurs.
<p style="text-align: center;">Entre l'ECOLE et la FAMILLE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Des rencontres (réunion de parents, contacts ponctuels). 	<p style="text-align: center;">Au niveau des C.P.M.S.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Faire des observations fines.
<p style="text-align: center;">Entre la FAMILLE et le C.P.M.S.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Des entretiens et des tests. 	<p style="text-align: center;">Autres</p> <ul style="list-style-type: none"> • Garantir l'émancipation sociale pour tous ; • Permettre à tous d'accéder aux musées, aux manifestations culturelles.
<p style="text-align: center;">Entre différents C.P.M.S.</p> <ul style="list-style-type: none"> • De la collaboration principalement 	

1.3. Rencontres réalisées par l'UCL

1.3.1. Contexte des rencontres

La méthodologie utilisée fut de rencontrer individuellement les directeurs, voire certains agents des CPMS. Le début de l'entretien consistait en une présentation de notre travail antérieur ainsi que des objectifs de la seconde partie de la recherche. Les directeurs des CPMS étaient invités à s'exprimer librement sur la problématique des EPH, il était fait mention du fait que leur témoignage était primordial pour une bonne intégration de nos propositions au sein même de l'institution scolaire. À part un seul directeur contacté, tous les autres se sont montrés ouverts pour une discussion en face à face, voire par téléphone.

L'échantillon des CPMS contactés fut tiré au hasard en s'assurant que les trois réseaux étaient également représentés.

Nous avons préféré cette méthodologie de rencontres individuelles en pendant qu'il était plus intéressant d'approfondir quelques entretiens sous la même forme que les rencontres avec les EPH.

1.3.2. Résultats des rencontres

a. Les enfants : une relation en trois temps.

Ecoute

Dans un premier temps les centres psycho-médico-sociaux sont présents pour écouter les acteurs de l'enseignement. Ainsi, les centres psycho-médico-sociaux sont à l'écoute des demandes spécifiques des enseignants, des élèves, des parents et de toute autre personne qui désire faire part de ses problèmes.

La plupart des centres psycho-médico-sociaux confirment que les enfants à haut potentiel s'adressent à eux lorsqu'ils ont des problèmes. Ils soulignent que l'écoute se fait, quelle que soit la problématique en présence. Ainsi, dans le cadre de la problématique de la surdouance, soit les enfants à haut potentiel n'ont pas de problème et ils ne se présentent pas dans les centres psycho-médico-sociaux, soit ils ont des problèmes, mais il est souvent difficile de conclure à une douance. En effet, ces enfants sont souvent en échec scolaire et il est dès lors essentiel de se concentrer sur les problèmes principaux.

Compréhension

La demande, quelle qu'elle soit, est analysée afin d'en dégager les enjeux et les implications. Dans le cas des enfants à haut potentiel les tests de QI ne sont pas systématiquement appliqués. C'est la règle du cas par cas qui est appliquée, même si la pression des parents est parfois forte pour que les centres psycho-médico-sociaux passent un test. Les décisions se prennent dans la plupart des centres psycho-médico-sociaux en équipes multidisciplinaires (assistants sociaux, psychologues et infirmiers).

b. Mobilisation des ressources

Avant tout, les centres psycho-médico-sociaux veulent pouvoir être des acteurs à part entière. En ce sens leur but est d'améliorer le bien-être des personnes qui se présentent à eux. Pour ce faire, ils tentent surtout de mobiliser les ressources qui permettront la résolution de problèmes. Les centres psycho-médico-sociaux considèrent les enfants à haut potentiel comme des personnes demandeuses d'aide. Ils participent donc du même processus.

A propos des enfants à haut potentiel

Les centres psycho-médico-sociaux remarquent une augmentation des demandes de la part des parents. Ils s'interrogent sur l'existence d'un éventuel effet d'annonce, dû à l'augmentation de la thématique "douance" dans les médias.

De plus, les résultats produits par de tels effets d'annonces peuvent parfois porter préjudice au travail des centres psycho-médico-sociaux. La plupart refusent de devenir des pourvoyeurs d'expertises. Ils se situent plutôt comme des conseillers.

Beaucoup de centres psycho-médico-sociaux pensent que la formation des agents des centres psycho-médico-sociaux n'est pas suffisamment approfondie dans le domaine de la surdouance. De même, ils pensent que les enseignants devraient avoir la possibilité de se former dans ce domaine. En relation avec les centres psycho-médico-sociaux, des formations pourraient être mises en place pour amener les enseignants et les agents à dialoguer à propos de cette problématique. Néanmoins, la plupart des centres psycho-médico-sociaux considèrent que le travail à faire est identique à celui qu'ils font ; écouter, comprendre, mobiliser les ressources disponibles. Beaucoup pensent que la problématique de la douance est l'occasion de changer les mentalités et que l'enjeu est de mettre en place un enseignement plus individualisé.

Charges des centres psycho-médico-sociaux

Les centres psycho-médico-sociaux reçoivent trop de charges et de projets qui s'accumulent les uns derrière les autres. Ils ne peuvent mener à bien l'ensemble de ces projets. Il en résulte une frustration chez les agents mais aussi chez les enseignants qui parfois ne comprennent plus le rôle des centres psycho-médico-sociaux.

Certains centres psycho-médico-sociaux soulignent que leur rôle n'est pas de soigner les personnes, mais de les aider à développer des solutions adéquates.

En ce qui concerne les enfants à haut potentiel, la plupart refusent de se voir attribuer une charge supplémentaire, qui pourrait interférer avec leurs autres charges. Ils pensent qu'un travail considérable est effectué avec les enfants à haut potentiel qui le désirent, de la même manière qu'avec un autre enfant qui aurait des difficultés scolaires pour une autre raison. Néanmoins, les centres psycho-médico-sociaux restent ouverts pour des collaborations futures avec les enseignants et les parents.

1.4. Rencontres réalisées par l'ULB

1.4.1. Contexte et objectifs des contacts pris avec les Centres Psycho-Médico-Sociaux en Région de Bruxelles-Capitale (U.L.B.)

L'objectif majeur de la présente recherche visait à comprendre de manière générale les difficultés rencontrées par les jeunes à haut potentiel et la manière de traiter ces difficultés. L'une des démarches privilégiées fut l'étude de cas. Pour chacun de ceux-ci, il s'agissait de recueillir de la part des personnes concernées des informations susceptibles d'éclairer les mesures d'aide actuellement mises en œuvre. Cette prise d'informations devait pouvoir orienter les chercheurs dans le choix de propositions de nouvelles mesures compte tenu de l'existant.

Les C.P.M.S., par leur position d'interface entre la famille et l'école et par leurs missions, ont été reconnus comme des partenaires privilégiés dès l'initiative même de la présente recherche. Ils contribuent à l'identification des problèmes, à la guidance des élèves, et peuvent jouer un rôle de médiateur entre le jeune et les personnes responsables de leur éducation. A ce titre leur témoignage était indispensable.

Les Services de Sciences de l'Éducation et de Psychologie du Développement de l'U.L.B., et plus largement la Faculté des Sciences psychologiques et de l'Éducation, ont des occasions de contacts relativement régulières avec certains C.P.M.S. Ces contacts s'inscrivent notamment dans le cadre des travaux pratiques de formation professionnelle (stages) que des étudiants de licence accomplissent dans les écoles et plus largement dans les institutions avec lesquelles ces écoles entretiennent des relations. Des contacts interviennent également lorsque des mémoires de fin d'étude ont trait à des problématiques liées aux missions des C.P.M.S. Ainsi le thème qui nous occupe, a-t-il été traité sous divers aspects par trois mémorants ces dernières années.

Enfin, certaines recherches doctorales ou commanditées mènent également les chercheurs et enseignants responsables à entretenir sur des thèmes spécifiques des rapports avec des directeurs ou des agents des C.P.M.S.

Ce contexte et l'objectif premier de la recherche nous ont menés à privilégier des contacts directs avec des directeurs et des agents des C.P.M.S. de la Région. Ces contacts ont pris la forme d'entretiens semi-directifs tantôt dans les centres, tantôt par téléphone. Sept personnes ont été interrogées. Signalons parmi elles un psychologue également conseiller auprès de l'Association MENSA mentionnée par ailleurs au point 2.

Nous soulignons le bon accueil reçu, la disponibilité de nos interlocuteurs, la richesse des échanges. Ceci nous a permis de mieux cerner les aspects concrets de la problématique investiguée.

Bien que les limites imparties à la recherche n'aient pas permis une enquête systématique auprès de l'ensemble des Centres, nous avons veillé à répartir les entretiens en tenant compte des divers pouvoirs organisateurs : Communauté française, Commission Communautaire française, communes, réseau libre catholique.

Indirectement, des parents nous ont fourni des éléments - parfois des extraits de rapports établis par les Centres à propos de leur enfant - qui ont pu compléter notre perception.

1.4.2. Informations recueillies

a. Le traitement actuel des demandes relatives aux jeunes à haut potentiel rencontrant des problèmes d'apprentissage

De manière générale, les personnes rencontrées signalent qu'elles n'ont pas eu l'occasion de rencontrer de nombreux cas de jeunes à haut potentiel dans leur carrière. S'il est difficile de parler de moyenne, un ou deux cas par an semble un maximum. Plusieurs d'entre elles mentionnent cependant que durant ces deux dernières années davantage de parents, plus rarement des enseignants ou des chefs d'école, ont pu les interroger sur le potentiel de leur enfant ou élève. L'effet de la diffusion répétée d'information et d'opinions dans les médias belges et francophones -

débats télévisés, entretiens radiophoniques, articles, ouvrages destinés aux parents, sites web - est invoqué.

Les cas rencontrés se manifestent essentiellement dans l'enseignement fondamental, les problèmes se manifestant surtout aux charnières entre le préscolaire et le primaire et entre le primaire et le secondaire. Extrêmement rares sont les cas dans les filières techniques et professionnelles du secondaire.

Les personnes interrogées établissent une distinction entre les cas où le potentiel du jeune est exceptionnellement élevé au point de rendre problématique le maintien dans sa classe, et ceux où le potentiel – presque toujours référé au quotient intellectuel – est très élevé, mais n'est pas accompagné de réussites dans toutes les matières scolaires.

Dans les premiers cas, le C.P.M.S. communique assez souvent un avis favorable à un saut de classe ou une dérogation relative à l'entrée anticipée dans le cycle suivant. Il est aussi amené à intervenir auprès des écoles pour tenter une médiation lorsque se posent des problèmes aigus d'intégration de l'élève dans sa classe.

Plusieurs interlocuteurs ont insisté sur la conception parfois restrictive du " haut potentiel " qu'ils perçoivent chez les parents et les enseignants. Le domaine intellectuel est souvent privilégié au détriment du développement global du jeune. Ceci explique la réticence de nombreux C.P.M.S. à répondre à des demandes de testing non intégrées dans une investigation plus globale du profil du jeune et orientée vers le développement du projet de vie.

Les types d'actions évoquées en réponse aux demandes concernant les jeunes à haut potentiel varient en nombre selon les cas mais aussi selon la disponibilité des agents du centre. Ont été cités :

- les entretiens avec les parents,
- les entretiens avec la direction de l'école,
- les entretiens avec l'enseignant concerné,
- un suivi du jeune : quelques interventions au cours d'une année scolaire, mais répétées au long du cursus lorsque le jeune reste dans le ressort du Centre,
- l'administration d'épreuves de confirmation du potentiel intellectuel lorsqu'elle s'avère utile,
- plus rarement, une orientation vers un suivi thérapeutique extérieur au Centre.

b. Contraintes ou obstacles actuels pour le Centre à entreprendre des actions d'accompagnement plus approfondies

Quasiment toutes les personnes rencontrées ont souligné que le grand nombre de tâches qui leur sont confiées, ainsi que le nombre de dossiers les empêchent parfois de répondre de manière aussi suivie ou approfondie qu'ils ne le souhaiteraient. Certains problèmes urgents réclament d'être traités avant des demandes toujours à prendre en considération mais avec délai.

Nos interlocuteurs divergent parfois sur les mesures à prendre pour parer à cette difficulté : augmenter le nombre d'agents et/ou réduire certaines missions d'information.

La délégation de certaines actions à d'autres institutions semble dépendre de l'existence d'un réseau informel de personnes reconnaissant mutuellement leurs pratiques. Un tel réseau prend du temps à se mettre en place. La délégation ne paraît donc pas une solution générale. Cas cités :

- les investigations psychologiques ou de prise en charge thérapeutique,
- les missions d'information sur des thèmes spécifiques auprès des écoles (pour lesquelles existent des associations par ailleurs reconnues qui mènent leur propre politique de diffusion).

Outre cet obstacle général lié aux moyens actuellement dévolus aux Centres, nous avons noté une inquiétude liée à certains types de mesures qui pourraient être prises pour répondre aux problèmes de jeunes à haut potentiels.

L'introduction d'un assouplissement de certaines réglementations relatives au cursus – autorisation de saut de classe dans l'enseignement secondaire notamment -, s'accompagnerait nécessairement d'une demande d'avis au C.P.M.S. au cas par cas. Plusieurs interlocuteurs craignent un afflux de demandes de la part de parents, qu'ils ne pourraient traiter avec tout le soin souhaitable.

1.4.3. Conclusions

Besoin d'information

La plupart des personnes rencontrées ont attiré notre attention sur le besoin pour les agents des C.P.M.S. d'être davantage sensibilisés et informés de la problématique des jeunes à haut potentiel, afin de pouvoir mieux faire face aux demandes des parents et celles plus rares actuellement des écoles. Ce besoin serait d'autant plus impératif si les mesures nouvelles à prendre impliquaient davantage les Centres dans les actions de suivi des jeunes à haut potentiel.

Il apparaît que des actions de sensibilisation, voire de formation devront être précisées en fonction de la nature, de la portée et des moyens dégagés. D'ores et déjà il semble que les formes d'action suivantes, sans être limitatives, soient à recommander :

- communication d'information actualisée sur les aspects psychologiques, pédagogiques et sociaux de la douance, sur les modalités de prise en charge des problèmes rencontrés par les jeunes à haut potentiel ; cette communication peut être diffusée par différents canaux professionnels existants ou à promouvoir ;
- promotion d'échanges de pratiques entre membres des centres ; des études de cas rencontrés constitueraient un matériel de base approprié ; ces échanges pourraient être ouverts à des personnes d'autres institutions pour favoriser les réseaux de reconnaissance déjà évoqués.

Collaboration entre les C.P.M.S. et les écoles en matière de traitements pédagogiques différenciés

Selon leur zone d'implantation, les C.P.M.S. semblent devoir répondre à des attentes spécifiques à leur égard, tant de la part des parents que des écoles et de leur pouvoir organisateur. Comme les autres problématiques, celle des jeunes à haut potentiel se pose en des termes variables selon le contexte socioculturel.

Les projets éducatifs que les établissements scolaires ont à préciser permettent de favoriser davantage de différenciation. L'implication plus importante des C.P.M.S. dans ces projets assurerait davantage de cohérence à leur action et leur reconnaissance.

Collaboration possible avec l'Université

Une directrice de centre nous a signalé que les C.P.M.S. de son pouvoir organisateur étaient amenés à se fixer des axes de recherche dans leur champ d'actions. Des travaux d'étudiants (mémoires, stages) pourraient, en concertation entre les responsables académiques et les C.P.M.S. être axés sur certains thèmes. Comme nous l'avons signalé ci-dessus, des antécédents existent, mais une concertation plus approfondie pourrait être instaurée.

1.5. Rencontres réalisées par l'UMH

1.5.1. Rencontres avec les directeurs des CPMS

Les CPMS font partie des partenaires privilégiés de terrain en ce qui concerne notre travail de recherche sur les E.H.P. Nous avons eu quelques contacts avec des acteurs de ces Centres (directeur, conseillère-psychologue ou assistante sociale) lors de notre travail d'analyse de certains cas qu'ils nous avaient présentés. Une demi-journée de rencontre a été organisée à l'intention des directeurs des Centres.

Date : le 07 mai 2001

Lieu : Université de Mons-Hainaut

Démarche : un courrier d'invitation individualisé a été envoyé à chaque directeur de CPMS du Hainaut pour les trois réseaux (Communauté française, libre, provincial). Vingt-sept directeurs sont présents sur les quarante-sept invitations.

Cette réunion avait pour but :

- d'exposer les objectifs principaux de la recherche-action ;
- d'écouter les réactions et questionnements des directeurs présents ;
- d'amorcer une réflexion sur leur sensibilité à cette problématique, sur leur possibilité d'implication future en fonction de leurs missions, de soumettre à leur réaction quelques commentaires des parents rencontrés ...

L'équipe de recherche a commencé la rencontre en exposant brièvement les points les plus significatifs de la première période du travail. Nous ne reviendrons pas sur le contenu qui se trouve en détail dans le premier rapport déposé au 28 février 2001.

Nous nous limiterons dans cette partie à signaler le plus fidèlement possible les diverses interventions sous forme de questionnement ou de réflexion. Nous avons surtout donné la parole aux personnes en précisant que notre réflexion était toujours en cours et qu'il n'était pas encore possible de donner des pistes de réponse sur la suite qui sera donnée à cette recherche -action.

- Comment les chercheurs se situent-ils par rapport à la demande de Monsieur le Ministre ? Existe-t-il une réflexion critique sur le fond ?
- N'y a-t-il pas un danger de déboucher sur une classification de type raciste et de faire ainsi une opération de marginalisation comme cela se fait dans certains pays ?
- Comme il n'existe pas deux EHP identiques, n'y a-t-il pas un danger de les prendre tous dans la globalité ? On risquerait de prendre cela comme un symptôme et d'en faire une nouvelle catégorie avec une étiquette. Que faire alors pour les intégrer en respectant leur différence ? Nous n'avons pas besoin pour cela de classes hyper-spécialisées. Certains enfants ayant des comportements parfois " incompréhensifs " ne sont-ils pas envoyés trop vite dans l'enseignement spécialisé ?
- Qu'est-ce que l'intelligence ? Comment développer l'intelligence ? Quelle est la genèse de l'intelligence ? Quand on rencontre les parents, on doit voir comment s'est développée l'intelligence ?
- Actuellement on n'apprend pas à lire avant 6 ans. Mais n'est-ce pas priver l'enfant de quelque chose d'important car la lecture précoce sert aussi au développement de l'intelligence au même titre que les activités ludiques ? Il serait donc intéressant de faire sauter ces idées reçues sur le fait de ne pas commencer plus tôt l'apprentissage de la lecture. Il est signalé, à ce sujet, une étude qui précise que le potentiel de développement initial est parfois plus élevé chez les enfants de milieu modeste que chez les autres, même si cela change par après.
- Dans les cas analysés, existe-t-il des enfants à haut potentiel qui sont bien et ne posant pas de problèmes ? *(Nous précisons que nous avons certains enfants avec des difficultés mineures, mais que la plupart sont en réelle souffrance. Certains parents d'enfants répondant aux critères de recherche n'ont pas souhaité participer à ce travail. Ce souhait a évidemment été entièrement respecté. Suite à une demande formulée, nous*

avons aussi exposé les problématiques rencontrées tant au niveau de l'enfant que des parents).

- Quels seraient les aménagements possibles au sein de notre système éducatif en faveur de ces enfants ? *(Ici aussi nous ne pouvons nous exprimer au stade actuel du travail. Nous précisons que le rapport final sera mis en débat avec tous les membres du comité de pilotage dans lequel se trouvent des représentants des CPMS. La dernière version adoptée du rapport sera portée à la connaissance de tous les partenaires de terrain)*
- Au niveau pratique, il serait très utile aussi de pouvoir mettre en place des dispositions suffisamment larges pouvant servir à des enfants de milieu modeste. Cela devrait être possible sans devoir changer trop de choses au fonctionnement de l'enseignement sans nuire à quiconque.
- L'école est normative. Alors, comment faire pour ne pas marginaliser et donc pour ne pas normaliser les enfants qui sont différents ?
- Il serait plus correct de travailler avec des sujets et non avec des symptômes qui font penser à toute la dimension pathologique.
- En théorie, on doit suivre tous les enfants, mais dans la pratique, c'est tout à fait différent. Que faire avec les redoublants, avec les normes, les statistiques à respecter ?
- Qu'est-ce que les chercheurs attendent des CPMS alors que l'état de la recherche est semble-t-il bien avancé ? N'y aurait-il pas intérêt à organiser d'autres réunions de manière systématique pour réfléchir ensemble ?
- Nous sommes peu sollicités par les écoles concernant ce problème des enfants à haut potentiel. Il existerait sans doute des situations internes à l'école, mais celles-ci sont plutôt externes. Ce qui fait que le minimum est fait à l'école mais que la prise en compte, l'investissement des parents se fait énormément à l'extérieur. Les familles auraient tendance à se sentir à l'écart des CPMS. Pourquoi ? L'école serait trop normative. Comme beaucoup de choses se passent dans la famille, celle-ci se dirigerait plus volontiers vers des prises en charge externes ou vers des activités parascolaires. Il serait donc utile de reconsidérer tout le champ des pratiques.
- Le chemin formel entrepris par le CPMS pour informer les parents ne dure pas longtemps. Le meilleur moyen est donc de tabler sur l'enfant. Quand on apprend certaines choses nouvelles aux tout-petits, ils pétillent de joie et ensuite ils reviennent débordants d'énergie dans le milieu familial. *(nous exposons alors l'importance de l'éducation familiale. Il est donc important que les CPMS puissent eux aussi donner les moyens aux parents pour mieux éduquer. L'enfant doit être vu comme une personne capable et citoyenne. Capable aussi de développer son intelligence, mais il faut lui en donner les moyens).*
- Au niveau de l'éducation familiale, qu'est-ce que l'Université peut apporter aux CPMS, malgré le cloisonnement dans lequel nous sommes ? *(nous signalons que nous disposons d'outils éprouvés de sensibilisation comme par exemple, le paradigme des douze besoins).*
- Il existe aussi d'autres idées reçues comme par exemple que ces enfants sont des enfants privilégiés, et sans problème que ce soit au niveau socioculturel ou économique. Pour certains enfants, le milieu familial passe à côté de cette conscience de la précocité. L'école et le CPMS peuvent donc aider à identifier ces enfants et proposer ce que la famille ne peut pas faire. Il faudrait pour cela des espaces de rencontres formatives pour pouvoir répondre le plus adéquatement aux diverses approches du problème.

1.5.2. Rencontre avec les parents du Hainaut

Les parents font partie intégrante des partenaires privilégiés de terrain en ce qui concerne notre travail de recherche sur les E.H.P. Nous avons eu beaucoup de contacts avec eux et la richesse des informations reçues lors des rencontres individuelles apparaissent dans les grilles d'analyse de cas. Dans les 45 situations retenues à Mons, nous devons signaler une participation très active pour la

très large majorité des parents. Deux demi-journées de rencontre furent ainsi organisées à leur intention.

Date : le 02 mai 2001 (une séance en matinée, l'autre en soirée)

Lieu : Université de Mons-Hainaut

Démarche : un courrier d'invitation individualisé a été envoyé à chaque famille du Hainaut concernée.

Cette réunion avait pour but :

- d'exposer les objectifs principaux de la recherche-action.
- d'écouter les réactions et questionnements des parents
- d'amorcer une réflexion sur leur sensibilité à cette problématique, sur leurs attentes, leurs besoins...

L'équipe de recherche a commencé la rencontre en exposant brièvement les points les plus significatifs de la première période du travail. Nous ne reviendrons pas sur le contenu qui se trouve détaillé dans le premier rapport déposé en février. .

Nous nous limiterons dans cette partie à signaler le plus fidèlement possible les diverses interventions sous forme de questionnements ou de réflexions. Nous avons surtout donné la parole aux personnes en précisant que notre réflexion était toujours en cours et qu'il n'était pas encore possible de donner des pistes de réponse sur la suite qui sera donnée à cette recherche -action.

- Quand la recherche sera terminée, une demande directe d'information sur le haut potentiel est formulée. Il serait utile d'en faire de même à destination des enseignants qui sont en fonction mais surtout aussi au niveau des formations à l'école normale. Les parents pensent que les enseignants ne sont pas du tout préparés pour aborder ce problème. Le but serait d'abord d'assouplir les positions de chacun.
- Le problème en Belgique, est le cloisonnement trop rigide entre les différents réseaux d'enseignement. Une maman a changé de réseau avec succès pour son enfant. Elle estime aussi qu'une aide psychologique parallèle lui a été hautement bénéfique.
- Le concept de douance est complexe et il faut donc prendre l'enfant dans sa globalité et pas seulement l'aspect intelligence. Il ne faut pas négliger la créativité.
- On signale encore les dangers de l'enseignement modulaire. Il est important de tenir compte de la maturité de l'enfant. Va t-il réaliser qu'il doit de toute façon aborder toutes les matières ?
- Il y a un gros problème au niveau des CPMS qui sont liés à un type de réseau et qui réorientent systématiquement dans leur propre réseau sans nécessairement tenir compte de l'intérêt de l'enfant. Quand il est opportun de changer d'école, on change de CPMS aussi et il n'y a pas de possibilité de succession de dossier. Il n'y a pas assez d'information pour guider les parents dans leur choix d'école. Les CPMS sont trop liés à leurs écoles.
- On signale une rencontre avec M. Jacquet (MENSA. Celui-ci proposerait d'avoir des allocations majorées pour les enfants surdoués. Cela existe bien pour les enfants déficients, et donc pourquoi pas pour les EHP ?
- Certains pensent que ce ne serait pas intéressant de créer un type supplémentaire dans l'enseignement spécial car on y mettrait les extrêmes en présence. Certains pensent qu'il y a déjà une différence suffisamment grande à gérer entre un QI de 125 et un autre de 145.

- Il faudrait aussi faire plus confiance à l'enfant qui est hypersensible et mieux l'aider à faire un choix dans ses relations. Une maman signale que son enfant avait la chance d'être dans une école où il y a une classe unique (un seul instituteur pour les 6 années en primaire)
- La souffrance de l'enfant surdoué qui doit vivre avec des enfants plus âgés que lui en classe est aussi relevée. Certains enseignants rentrent dans le jeu de l'enfant, si l'enfant n'a pas envie de faire quelque chose, il arrive que l'enseignant le fasse à sa place pour avoir la paix.
- On n'a pas de solutions, on avance au jour le jour. On est toujours tout seul avec son enfant. Nous avons pourtant besoin de verbaliser énormément. Le ressenti est douloureux et n'est pas le même pour l'enfant que pour le parent. Les moqueries font mal.
- Ce type d'enfant a vite compris la manière d'agir avec l'adulte en face de lui. Il s'adapte donc en fonction de la personne.
- Le regroupement de ces enfants dans une même école pourrait marcher pour les enfants qui n'ont pas de problèmes, mais pour les autres ? De plus, que se passerait-il après l'école, lors de l'insertion socioprofessionnelle ?
- L'enfant a aussi besoin d'avoir une autorité en face de lui. Il faut qu'il connaisse et applique des règles comme tout le monde. Il est donc important de discuter avec lui pour montrer qu'il est aimé, qu'on le respecte tel qu'il est. Mais à d'autres moments, il faut savoir mettre des limites.
- Il faut aussi démystifier l'enfant précoce et montrer que c'est une chance pour la classe d'avoir un tel enfant avec eux. Il pourrait aussi dans certains cas devenir l'assistant de l'enseignant au même titre que les autres dans d'autres domaines.
- Il serait utile de "dégivrer" les enseignants par rapport au programme à respecter. Il faut aussi savoir sortir de ce programme et valoriser tous les enfants dans ce qu'ils font.
- En primaire, un enfant a généralement peu d'espace pour s'exprimer, mais cela dépend surtout des écoles et des enseignants.
- Ces enfants ne sont pas facilement portés par le compromis, ils sont souvent dans le tout ou rien. Il faut demander à chaque enfant un minimum d'investissement et avoir des exigences réalistes. Si un enfant surdoué est obligé de rentrer dans le moule commun, il va révéler sa souffrance un jour avec son hypersensibilité.

Il est donc capital de promouvoir un nouveau partenariat entre les parents et les enseignants. Les parents devraient pouvoir se rencontrer dans et en dehors de l'école avec une personne neutre qui pourrait gérer la rencontre. L'université pourrait s'impliquer dans ces futures rencontres. Il faudrait aussi associer les parents à différents niveaux de décision scolaire. Il serait utile de revoir la formation continue des enseignants.

Un endroit devrait aussi exister pour accueillir ces enfants. Certains ont une image de soi défaillante, d'autres éprouvent des difficultés pour prendre conscience de l'autre (ils le méprisent...).

Il n'est pas facile pour eux de trouver une place dans une communauté hétérogène. Chacun a le droit d'être différent et d'avoir sa place. Chaque enfant a le droit de s'exprimer dans sa différence. Il faut donc valoriser la compétence de chaque enfant et faire l'éloge de la différence. L'environnement scolaire pourrait être plus nourrissant.

Les parents proposent de renouveler cette rencontre afin de poursuivre les échanges de partage d'expériences. Ils souhaiteraient voir s'organiser ces rencontres officiellement et d'y débattre aussi de thèmes porteurs au niveau éducatif, scolaire et familial.

Conclusion

De par leur position privilégiée entre l'enfant, les enseignants et les familles, les CPMS se sont révélés des partenaires précieux dans notre étude sur les E.H.P. Les rencontres avec les Centres des différentes provinces ont débouché sur des réflexions récurrentes qui nous permettent de mettre en évidence certaines problématiques communes inhérentes aux EHP.

Beaucoup nous ont dit avoir rencontré des E.H.P., "heureux ou malheureux", et de ce fait, ils nous ont facilement rejoints dans notre questionnement, se disant "rassurés de l'orientation et de l'ouverture qu'avait pris la recherche".

En effet, l'ouverture de la réflexion à tous les types de douance et à toutes les formes d'intelligence débouche sur une autre conception de l'apprentissage, qui demande à se centrer davantage sur l'enfant dans sa globalité. Des pratiques constructivistes, des partenariats avec le monde extérieur et les organismes culturels, des activités bien réelles plutôt que scolaires en sont des conséquences possibles intéressantes.

Cependant, ces changements demandent un assouplissement certain du système scolaire, ce qui n'est pas toujours aisé vu le manque de moyens. De plus, dans ce contexte, le rôle de l'enseignant se complexifie, et les CPMS témoignent des difficultés rencontrées par ces derniers pour adapter leurs pratiques à un public de plus en plus hétérogène. Il semble de plus en plus urgent de soutenir les partenaires éducatifs, de prévoir un accompagnement, des lieux de parole, des formations, des rencontres en équipes, de manière à ce qu'ils ne se sentent plus démunis ni isolés face à de telles situations.

Les CPMS eux-mêmes voient leurs tâches se multiplier et se complexifier. De ce fait, ils craignent que la problématique des EHP ne soit une problématique de plus à traiter dans la multiplicité de leurs actes quotidiens, ce qui risque fort de les submerger si les moyens qui leurs sont alloués restent les mêmes. De plus, les pressions des parents sont parfois très fortes et ne vont pas toujours dans le sens d'un mieux-être pour l'enfant. Les CPMS craignent aussi que leur rôle ne se réduise à de simples actes administratifs isolés, de type passation de test QI ou attestation officielle, ce qui leur est de plus en plus demandé en dehors de tout contexte depuis la médiatisation de la problématique des E.H.P.

Enfin, les CPMS se disent ouverts à toute forme de partenariat avec les enseignants et/ou les parents, pour peu que ce soit dans une démarche de compréhension globale du développement de l'enfant.

2. Un organisme spécialisé

Rencontre avec M. André Jacquet, président de MENSA Youth Foundation A.s.b.l., réalisée par l'UCL

Il y a dix ans des membres de l'Association MENSA s'interrogent sur la possibilité d'encadrer les enfants à haut potentiel. En effet, quelques membres de Mensa Belgium ont eux-mêmes des enfants ayant cette caractéristique, et d'autres personnes commencent à contacter l'Association au sujet de ce type d'encadrement spécifique.

Une première expérience fut mise en oeuvre en relation avec l'ALREP⁷ (France). Suite à des divergences sur le fonctionnement de l'Association, les membres de Mensa Belgium décident de créer la Mensa Youth Foundation, entièrement destinée aux enfants à haut potentiel.

Mensa Youth Foundation a pour but principal de faire se rencontrer des enfants dont le QI est à .98 percentile, à l'occasion d'activités en commun.

Une activité par trimestre est organisée. Elle ne vise jamais l'excellence intellectuelle, mais se veut surtout récréative. La participation à ces activités est de l'ordre de 25% des inscrits à l'Association. L'explication de ce taux qui peut apparaître faible, est donnée en deux temps. Les enfants à haut potentiel sont très occupés par leurs multiples activités extra-scolaires. Mensa invite les parents à promouvoir ces activités extra-scolaires, ce qui ne permet pas aux enfants de participer à toutes les manifestations.

Une fois par année, Mensa Youth Foundation propose un camp de 5 jours. Ce camp est centré sur une thématique. Les années précédentes, les thèmes furent "la mer", "le théâtre", "l'eau".

Ces camps sont l'occasion d'affiner les relations entre les enfants, mais aussi de permettre l'émergence de discussions sur des thématiques actuelles. Les enfants à haut potentiel sont en effet très motivés lorsqu'on les invite à parler. Les animateurs lors des camps ne stimulent pas à tout prix les enfants dans une optique de surenchère intellectuelle, mais ils les encadrent simplement dans leurs réflexions.

Une permanence téléphonique existe et tente de répondre aux questions que les parents peuvent se poser à propos de leur enfant. Mensa Youth Foundation ne pratique pas d'orientation au sens classique du terme, mais attire l'attention sur des questions et points spécifiques à ces enfants.

Exemple. Mensa Youth Foundation propose de concentrer l'attention de l'enfant sur des matières non scolaires. Ainsi, si l'enfant désire apprendre une langue, il est préférable de l'inviter à étudier le russe plutôt que l'anglais qu'il étudie déjà en classe.

Des sessions de tests sont organisées par Mensa Youth Foundation. Ces tests sont spécifiques à Mensa et sont du type *Matrices de Raven*.

Que faire avec les enfants à haut potentiel en terme de scolarité?

Sur cette question, la position de Mensa varie selon les membres. M. Jacquet, pour sa part, souligne l'intérêt pour les jeunes à haut potentiel, à être en contact avec des personnes différentes. Il émet un doute quant à la création de classes spécialisées qui risquent d'isoler ces enfants. De plus, M.

Jacquet mentionne qu'il n'a jamais rencontré d'enfant brillant dans toutes les matières, et qu'il est dès lors difficile de se faire une idée claire et précise sur le saut de classe. Il apparaît que M. Jacquet est d'accord pour dire que chaque cas est différent. L'enseignement idéal serait celui qui permet à tout un chacun d'avancer à son rythme. Mais restrictions budgétaires obligent, et d'autres moyens doivent être trouvés ; Mensa Youth Foundation peut être une voie parmi d'autres.

M. Jacquet note néanmoins que l'attitude du pouvoir politique envers les élites sportives est beaucoup plus constructive qu'envers les élites intellectuelles. La question est de savoir pourquoi...

⁷ALREP : Association Loisirs Rencontres et Education pour les enfants et les adolescents précoces. Elle organise des séjours et camps de vacances, ainsi que des visites de sites industriels et scientifiques.

N.B.

L'équipe de l'U.L.B. a également eu l'occasion de rencontrer séparément deux autres personnes qui collaborent régulièrement à la MENSA Youth Foundation :

- Madame Marion Christophe qui y anime des groupes de jeunes,
- Monsieur Marc Heremans, psychologue en C.P.M.S., qui conseille l'Association en matière d'épreuves psychométriques, et présente des exposés relatifs à la douance.

Tous deux ont été dans le sens des propos de Monsieur Jacquet. Ils considèrent que leur action n'a pas un caractère élitiste, mais se disent sensibles à la souffrance que vivent souvent les jeunes à haut potentiel, et aux difficultés que rencontrent leurs parents.

Partie III :

Dispositifs et structures

Les quatre chapitres de cette partie sont indépendants, chacun étant rédigé par une ou deux équipes universitaires.

Chapitre 1 : Le champ FAMILLE : un cadre d'accompagnement à investiguer

Partie rédigée par l'équipe de l'Université Mons-Hainaut

Introduction

1. Introduction

2. Place de la famille

3. Le point de vue de l'enfant sur les relations familiales

3.1. Quelques aspects de l'expérience éducative familiale

3.1.1. L'image de la famille

3.1.2. Les rôles parentaux entre la mère et le père

3.1.3. L'expérience de la transmission

3.1.4. L'expérience de l'organisation de l'éducation familiale

3.2. Pour conclure : les types de rapport à l'éducation familiale

4. Logiques familiales et insertion sociale

4.1. Les cinq logiques familiales

4.1.1. Les familialistes

4.1.2. Les fonctionnalistes

4.1.3. Les héritants

4.1.4. Les contractualistes

4.1.5. les prothésistes

4.2. L'intervention en éducation familiale

5. Le paradigme des douze besoins

5.1. Présentation

5.2. La multidirectionnalité du paradigme

5.3. Les interactions du paradigme

5.4. Les objectifs de formation du paradigme pour les familles

5.5. Un modèle ouvert

6. Quelle pédagogie pour quel besoin ?

6.1. Présentation

6.2. Les pédagogies liées aux besoins

6.2.1. Attachement et pédagogie des expériences positives

6.2.2. Acceptation et pédagogie humaniste

- 6.2.3. Investissement et pédagogie du projet
- 6.2.4. Stimulation et pédagogie différenciée
- 6.2.5. Expérimentation et pédagogie active
- 6.2.6. Renforcement et pédagogie behavioriste
- 6.2.7. Communication et pédagogie interactive
- 6.2.8. Considération et pédagogie du chef d'œuvre
- 6.2.9. Structure et pédagogie institutionnelle

7. Conclusions : le développement de l'accompagnement familial.

8. Quelques expériences d'écoute

- 8.1. Présentation
- 8.2. Le Pedagogisch Advies en Stimulering de Genk
- 8.3. Le C.B.O. d'Anvers
- 8.4. Les expériences du CERIS à Mons
- 8.5. Des lieux d'écoute pour les parents

1. Introduction

Nous avons articulé les particularités du champ famille en six points tous complémentaires mais éclairant des points de vue différents.

- Nous proposons d'abord une brève présentation de la **place de la famille** et de quelques références de travaux sur les pratiques éducatives.
- Nous nous intéressons ensuite aux **relations entre parents et enfants** du point de vue de ces derniers ainsi que les types de rapport des enfants à l'éducation familiale.
- Nous dégageons ici cinq types de **logiques familiales** en fonction notamment de l'impact de la socialisation familiale sur le devenir des jeunes.
- Nous y présentons un **modèle psychopédagogique de douze besoins** qui permet aux parents et éducateurs d'établir des repères dans l'éducation des enfants
- Dans ce 6^o point, nous associons **chaque besoin avec la pédagogie** qui lui correspond le mieux. Cette dernière étape nous servira aussi de tremplin pour aborder notamment les aspects « écoute, soutien, accompagnement » des familles d'enfants à haut potentiel.
- Nous concluons par une réflexion sur la **famille actuelle**, sur sa place plus que jamais incontournable en éducation, sur les outils et connaissances-repères pour aborder au mieux des perspectives d'**accompagnement des familles d'enfants à haut potentiel**.

2. Place de la famille

Il est évident aujourd'hui que la famille et les relations qui s'y développent constituent le creuset où se construit l'identité de la personne. Un double mouvement opposé mais complémentaire s'effectue alors, l'un dirigé vers la personnalisation, l'autre orienté vers la

socialisation. Cette constatation maintes fois éprouvée par les chercheurs ne constitue qu'un exemple de l'extraordinaire complexité qui préside au développement d'un enfant, qu'il soit à haut potentiel ou pas. Ces « défis », ces « challenges » passent nécessairement par les relations familiales : par les relations parents-enfants, mais aussi par celles qui se développent au sein du couple, de la fratrie, de la famille élargie, voire recomposée ou monoparentale. Cet espace relationnel sera stimulant pour les uns, neutre ou destructeur pour d'autres. Il répondra avec plus ou moins de réussite, ou d'échec, aux besoins affectifs, cognitifs ou sociaux des enfants.

Aujourd'hui, on se rend compte que les enfants donnent un sens à leur éducation et construisent leur identité sociale en même temps qu'ils construisent leurs relations avec leurs parents. Ils sont donc des acteurs sociaux. Les divers « champs » abordés dans le présent document (personnel, apprentissage, famille, école, société) ont mis en évidence toute une série de problématiques liées à l'enfant à haut potentiel. Notre présent souci sera principalement d'aborder l'aspect « famille » de manière plus générale et de traiter de quelques thèmes qui nous paraissent incontournables dans la construction du bien-être de tout enfant, qu'il soit ou non à haut potentiel.

Les relations entre parents et enfants, qui occupent une place importante dans la vie de nombreuses familles, ont suscité lors du dernier quart de siècle une multitude de travaux intéressants. Psychologues, pédagogues et sociologues ont mené de nombreuses recherches sur les pratiques éducatives parentales. Nous pouvons en épingler quelques-unes, notamment celles placées sous l'angle de la socialisation Peterson & Rollins (1987), celles centrées sur les rôles paternel et maternel sous l'angle de la division du travail dans la famille Demo & Acock (1993); Zaouche-Gaudron et a. (1997) ou encore sur l'intervention sociale en vue de soutenir ou suppléer les parents dans leurs tâches éducatives sous l'angle de l'éducation familiale Pourtois & Desmet (1989); Durning (1995). Tous ces travaux ont examiné les effets des stratégies éducatives parentales sur le développement de l'enfant, sur ses résultats scolaires ou sur sa santé, les effets des structures et des dynamiques familiales sur le devenir des enfants, ou encore l'impact et les résultats de diverses interventions adressées aux familles.

3. Le point de vue de l'enfant sur les relations familiales

L'investigation effectuée dans nos analyses de cas du champ « famille » de la présente recherche sur les enfants à haut potentiel nous a déjà fourni pas mal d'éléments significatifs à ce sujet. Nous tenterons de globaliser ici notre point de vue par le biais d'une recherche de Montandon qui nous servira souvent de support dans une perspective compréhensive. Nous y aborderons de manière très synthétique l'expérience sociale que les enfants ont de leur propre éducation et plus particulièrement de la part que leurs parents prennent dans ce processus. Nous terminerons par quelques commentaires sur les réalités familiales d'aujourd'hui.

3.1. Quelques aspects de l'expérience éducative familiale

3.1.1. L'image de la famille

La majorité des enfants évoque en premier lieu les *membres* de leur famille (nucléaire ou élargie) , ainsi que les interactions et relations avec chacun. Le registre des *liens* et de la *sociabilité* familiale est également prioritaire dans les propos des enfants. La vie de famille est aussi associée au climat affectif qui y règne. Une partie des enfants lient à la famille des actes éducatifs essentiels de la part de leurs parents. De manière générale, on constate que les enfants sont très sensibles à la présence parentale, aux relations dans le contexte familial, ainsi qu'à l'ambiance et au climat familial.

La famille apparaît donc comme un lieu privilégié de l'expressivité et de *l'affectivité*, une sorte de refuge contre les difficultés et les contraintes de la vie extérieure. Il est intéressant de constater que la vision de la famille apparaît généralement positive. Nous nuancerons cependant cette remarque pour certains enfants ou adolescents à haut potentiel pour qui les problèmes affectifs sont très aigus. Leur vision de la famille semble parfois très négative, les parents étant également assez démunis et seuls face aux problèmes posés. La famille est alors un lieu de frictions multiples, même si elle tente souvent de demeurer soutenante.

3.1.2. Les rôles parentaux entre la mère et le père

La majorité des enfants perçoivent que c'est leur mère qui s'occupe d'eux le plus souvent. La mère est d'abord perçue comme responsable de l'intendance familiale. C'est surtout elle qui aide avec le travail scolaire, qui offre un soutien émotionnel, tout en étant une compagne de jeu et de loisirs. Le rôle du père est presque l'inverse. Les activités avec le père sont concentrées sur la fin de la semaine et surtout dans des activités de jeu, de sport et de loisirs.

Cette image très traditionnelle de la famille se retrouve avec la même perception pour les enfants à haut potentiel, et spécifiquement lorsque la mère reste au foyer. Pour les mères actives sur le marché du travail, le syndrome de la double journée reste répandu. Malgré cela, les mères rencontrées semblent accorder une priorité majeure aux besoins de l'enfant.

3.1.3. L'expérience de la transmission

Au niveau des attentes : les enfants attendent avant tout de leurs parents un support affectif et émotionnel par le biais de l'écoute ou de la compréhension. Ils attendent aussi une bonne éducation au niveau comportemental et des conseils pour apprendre à se contrôler. Ils souhaitent une guidance, apprendre des choses utiles pour mieux se débrouiller dans la vie. La recherche d'autonomie est aussi attendue. Nous retrouvons donc l'image classique de la famille comme un lieu d'attente privilégié de refuge et d'affection.

Au niveau des apprentissages : les attentes se situent ici sur le plan des relations, notamment des normes et règles d'interaction avec autrui. Les enfants à haut potentiel, qui se perçoivent comme des incompris et en décalage avec les pairs ou les enseignants,

sollicitent beaucoup leurs parents à ce sujet. Ils souhaitent encore des conseils de maîtrise personnelle pour tenter de s'adapter aux situations trop conflictuelles. Certains ont des attentes très précoces pour la préparation à la vie d'adulte, d'autres par contre, dans des moments de grande souffrance se réfugient dans des états régressifs et refusent toutes les initiatives familiales pour les aider. Beaucoup d'enfants sont aussi très sollicitants. Ils désirent que leurs parents leur donnent des clefs de lecture pour la compréhension du monde, pour l'acquisition rapide de savoirs théoriques et/ou pratiques. Certains parents préoccupés par l'urgence ou désemparés par certaines demandes n'ont pas toujours les moyens de répondre aux attentes d'apprentissage. Ils recherchent alors des lieux de conseils, d'aide, de soutien pour eux ou pour l'enfant.

3.1.4. L'expérience de l'organisation de l'éducation familiale

Sur l'autorité parentale : si la plupart des enfants se décrivent globalement comme plutôt conformes, nous avons relevé des aspects nettement moins conformistes auprès des enfants à haut potentiel. Nous y avons relevé des difficultés dans le domaine affectif et notamment une humeur versatile et une gestion difficile de la frustration. Leur conformisme n'est souvent que passager et alternatif. Leur souci d'autonomie vient souvent parasiter leurs relations intra et/ou extra familiales. Certains sont d'ailleurs franchement rebelles en famille et refusent une saine participation. Leur maîtrise du langage et leur sens parfois impertinent de l'humour est exploité et les place en difficulté face au respect de l'autorité parentale.

Sur les méthodes éducatives : si ici encore la conformité existe, d'autres stratégies sont aussi exploitées avec profit. Certains enfants parviennent à contourner les interdits parentaux avec beaucoup d'adresse. D'autres stratégies sont également fréquentes : la stratégie d'usure, la stratégie du vaincu, de la victime, du fait accompli. Un certain nombre d'enfants optent cependant pour la négociation, l'argumentation, le marchandage... Les compétences langagières sont ici exploitées au maximum. Dans des cas plus douloureux, nous avons rencontré la stratégie de l'ultimatum avec une menace de TS en cas de non-satisfaction. Ces quelques stratégies montrent en suffisance que les enfants ont de nombreuses ressources face à l'autorité parentale. Même s'ils sont le plus souvent obligés d'obéir, certains EHP ne s'avouent jamais vaincus, ils se considèrent comme des petits adultes en puissance et n'admettent le bien fondé des exigences parentales que si elles sont justifiées ou en accord avec leurs exigences. Leur sens de la justice en famille est grand et ils réclament une large place pour le dialogue ou la négociation.

Sur les punitions : si la plupart des enfants ont l'air de s'en accommoder, d'autres ayant une faible capacité de résistance à la frustration les rejettent et provoquent des situations conflictuelles aiguës au sein de la famille.

Sur l'encadrement parental : la majorité des enfants se sentent encadrés par leurs parents. Dans notre population d'EHP, une bonne partie critique cependant les attitudes de leurs parents. Certains dénoncent une trop grande préoccupation du niveau scolaire, d'autres une trop forte opposition face à leur souhait de plus grande autonomie.

Nous pouvons conclure que, dans l'ensemble, les enfants attendent surtout de leurs parents des attitudes d'investissement affectif, de soutien, de guidance, de sécurité, d'encadrement, d'acceptation mais qu'ils respectent cependant leur droit à l'expression et à la responsabilisation.

3.2. Pour conclure : les types de rapport à l'éducation familiale

Une étude de Montandon (1997) cerne des types de rapport des enfants face à l'éducation parentale. Quatre types de configurations des rapports des enfants face à l'autorité parentale y sont décrits. Ils permettent de mieux cerner la manière dont les enfants se positionnent par rapport aux dimensions du processus éducatif. Nous avons :

« *La dépendance provisoire* » (type majoritaire). Bien que les enfants qui correspondent à ce type attachent de l'importance aux relations affectives dans la famille, ils attendent principalement de leurs parents une éducation normative et morale.

« *Le refuge dans le cocon familial* ». Ces enfants ont une double attente. Ils ont besoin qu'on les aide, qu'on les comprenne et qu'on les entoure. Cette dépendance affective fait qu'ils entretiennent un rapport de soumission ou de conformité. Ils investissent peu leur avenir et ils ont rarement des projets.

« *La négociation expressive* ». Les enfants correspondant à ce type, attendent de leurs parents qu'ils les écoutent, les soutiennent, les aiment, mais ils attendent aussi qu'ils leur apprennent à s'affirmer, à se débrouiller seuls. Ils souhaitent qu'ils les laissent faire leurs propres expériences, les aident à développer leurs dons particuliers et leur personnalité. Ils sont à la fois donneurs et demandeurs d'affection. Ils échangent beaucoup avec leurs parents, ne craignent pas de revendiquer leurs droits. Face à des manifestations d'autorité, ils argumentent ferme, contestent parfois et ont besoin de comprendre le bien-fondé des exigences parentales avant d'accepter de s'y conformer. Ils reconnaissent l'autorité pour autant que la négociation soit possible. Tous se réjouissent de devenir adultes pour être pleinement autonomes et se réaliser dans leur vie professionnelle.

« *La revendication* ». Ce qui réunit ces enfants dans le même groupe et les distingue fortement des précédents, c'est une certaine distance avec leurs parents ainsi qu'une assez grande intolérance à leur autorité. Non pas qu'ils n'aiment pas leurs parents, mais il y a quelque chose qui ne passe pas entre eux. La relation est davantage caractérisée par le retrait de l'enfant, une faible communication ou encore la peur et/ou le conflit que par la chaleur affective et le dialogue. Ces enfants ne recherchent donc pas la compagnie de leurs parents ; une fois à la maison, ils s'enferment volontiers dans leur chambre. L'autorité de leurs parents leur pèse et ils se trouvent trop surveillés ; si souvent ils obéissent par crainte d'être grondés, certains essaient de rouspéter, de revendiquer, voire de faire du chantage, en tous cas de manifester leur désaccord. Ils se réjouissent vivement d'être adultes, pour être *enfin* respectés, écoutés, pour faire valoir leurs idées et avoir des responsabilités.

Si ces types, qui résument des configurations de relations entre parents et enfants autour des processus éducatifs, sont sans doute réducteurs, ils sont surtout une tentative de

synthèse des rapports parents-enfants dans un champ considéré le plus souvent comme de la responsabilité des adultes.

4. Logiques familiales et insertion sociale

4.1. Les cinq logiques familiales

Une étude de l'UMH, échelonnée sur une période de vingt ans et relevant du champ de l'éducation familiale, a pour objet l'insertion sociale de jeunes adultes. Il s'agit d'une approche longitudinale combinée à une méthodologie quantitative et qualitative qui a permis de reconstruire les trajectoires familiales et socio-professionnelles de jeunes aujourd'hui âgés de vingt-cinq ans. Il apparaît ainsi que des logiques familiales liées à des pratiques éducatives différenciées sous-tendent les profils d'insertion. Nous pensons donc que dans l'approche de compréhension de la dynamique familiale des enfants à haut potentiel, les cinq logiques relevées seront autant de pistes possibles d'analyse et de réflexion lors des démarches d'accompagnement de ces familles.

Nous renvoyons le lecteur à l'ouvrage de référence Nimal, Lahaye, Pourtois (2000) pour l'analyse détaillée de ces logiques. Nous ne ferons ici que citer les logiques retenues avec quelques brèves caractéristiques concrètes les concernant.

4.1.1. Les familialistes

- Attitude restrictive : les jeunes ont peu d'activités à l'extérieur.
- Contrôle parental important : nombreuses interdictions relatives aux sorties, aux fréquentations, aux relations amoureuses. L'adolescent transgresse en cachette, ce qui peut mener à des situations de punitions, de conflits, de disputes régulières dans un climat conflictuel et de suspicion.
- Aucune information, aucun dialogue relatif à la sexualité, aux changements liés à l'adolescence.
- Ingérence des parents dans les choix des options scolaires (enseignement technique et professionnel).

4.1.2. Les fonctionnalistes

- Vision professionnalisante de l'école secondaire : l'école est importante car elle donne accès à un bon métier.
- Conflits en cas de contestation des jeunes (contestation légère des garçons rapidement réprimée). Il y a soumission du jeune.
- Conformisme des jeunes filles qui ne contestent pas les attentes parentales (attentes limitées : décrocher un diplôme qui donne accès à un travail de proximité).
- Importance du travail comme valeur. La mise en ménage, ou le mariage du jeune, est acceptée si celui-ci a un travail.
- Rôles intrafamiliaux cloisonnés. Il n'y a pas de relation égalitaire entre parents et enfants. Il y a respect de l'autorité parentale.

4.1.3. Les héritants

- Familles ouvertes sur l'extérieur.

- Les parents sont peu disponibles durant l'enfance et l'adolescence, peu exigeants (au niveau scolaire, lors du passage dans la classe supérieure, incitant à la débrouillardise et à l'autonomie).
- Pratique de nombreuses activités extrascolaires chez les adolescents, contacts multiples avec les pairs.
- Peu de dialogue parents-adolescents par manque de temps partagé ensemble.
- Ambivalence dans les rapports au moment de l'insertion socio-professionnelle dans l'entreprise familiale. L'aide des parents est mal vécue par le jeune qui a déjà entamé un processus de prise d'indépendance depuis longtemps. La dépendance professionnelle est vécue comme une régression et est source de tension ou de malaise.

4.1.4. Les contractualistes

- Familles attentives au déroulement du cursus scolaire avec un contrôle important durant les études primaires et secondaires.
- Activités extérieures encouragées durant l'adolescence mais encadrées (exemple : activités sportives en club, mouvements de jeunesse ..).
- Conflits importants à la fin du secondaire par rapport au choix des études supérieures (parents désireux que leur enfant fasse l'université).
- Parents jugés froids, exigeants.
- Choix des études supérieures réalisé par le jeune lui-même malgré l'opposition des parents (enseignement supérieur de type court, secteur non marchand ..).
- Autonomie du jeune dès son insertion socioprofessionnelle (logement indépendant).
- Maintien des liens familiaux malgré des opinions différentes (pas de rupture).

4.1.5. Les prothésistes

- Atmosphère familiale chaleureuse.
- Activités communes en famille (exemple : passion pour l'aéromodélisme, la pratique d'un sport, tennis ...).
- Importance du dialogue familial, chacun parle de ses activités, du quotidien, de ses projets.
- Petits conflits dédramatisés, on cherche des solutions ensemble.
- La vie scolaire du jeune est partagée, accompagnée.
- Le jeune est considéré comme calme, studieux, raisonnable. Il n'y a pas de révolte, les sorties sont pondérées.
- Les parents sont souteneurs lors des périodes de doute ou de crainte de l'échec. Ils présentent des attentes élevées sur le plan scolaire.

4.2. L'intervention en éducation familiale

Confrontés au défi de l'éducation, les jeunes parents expriment souvent leur désarroi : ils manquent de repères antérieurs ou remettent en cause la manière de faire de leurs propres parents ; ils sont moins entourés par la famille élargie tandis que la pression

sociale se fait plus forte vis-à-vis d'eux et des performances de leur(s) enfant(s). Les attentes sociales sont de plus en plus importantes au sein des institutions de relais telles que la crèche et l'école, et les parents ont tendance à culpabiliser lorsqu'ils ne peuvent répondre à ces attentes. Ce contexte favorise l'inquiétude chez les parents, surtout à l'approche des premiers enjeux scolaires ; les jeunes familialistes de l'échantillon illustrent ce climat tendu, peu propice aux relations sereines entre parents et enfants.

Pour répondre à l'interrogation obsédante d'un bon nombre d'éducateurs, dont les parents, l'intervention en éducation familiale pratiquée au CERIS de Mons propose un mode de formation pour les adultes afin d'accroître leurs compétences et leurs habiletés éducatives. Ce type d'intervention permet essentiellement d'aider les éducateurs dans le cheminement de leurs interrogations liées à l'éducation de l'enfant. Cette formation n'implique aucune prescription normative ni recette pédagogique. Elle est à la base d'une communication réflexive entre éducateurs prenant appui sur leurs propres pratiques, les analysant, les évaluant et les réorientant.

L'intervention en éducation familiale prend appui sur ce paradoxe qui montre la famille comme étant à l'origine à la fois de la reproduction sociale et du changement. Ce type d'intervention vise essentiellement à briser le cercle de la reproduction socioculturelle en stimulant les potentialités éducatives des personnes. Au sein de son milieu familial, l'enfant est imprégné du style éducatif dont ses parents font preuve. Cette étude montre entre autre que l'action éducative des parents exerce un impact considérable sur l'évolution de l'enfant. Dans notre recherche sur les enfants à haut potentiel, nous avons été souvent interpellés par l'importance de l'histoire familiale et par certaines conditions de développement et d'apprentissage plus bénéfiques que d'autres. Nous y avons également perçu la place pivot de la famille comme lieu de ressources mobilisant les potentialités et les énergies de l'enfant.

Les cinq logiques familiales et la typologie relationnelle précédente au sein de la famille nous paraissent donc incontournables car elles nous permettent de faire des liens pertinents avec notre point suivant. Au-delà des complexités relationnelles au sein de la famille, le point 4 abordera ainsi toute la question des besoins de l'enfant qui ont une place privilégiée dans la construction de son identité. Les EHP qui connaissent des difficultés majoritairement d'ordre affectif et/ou relationnel sont donc particulièrement concernés par ces types de rapport et par le paradigme des douze besoins psychopédagogiques. Celui-ci a été élaboré au Centre de Recherche et d'Innovation en Sociopédagogie familiale et scolaire (CERIS, Service du Prof. J.P. Pourtois de Mons)

5. Le paradigme des douze besoins

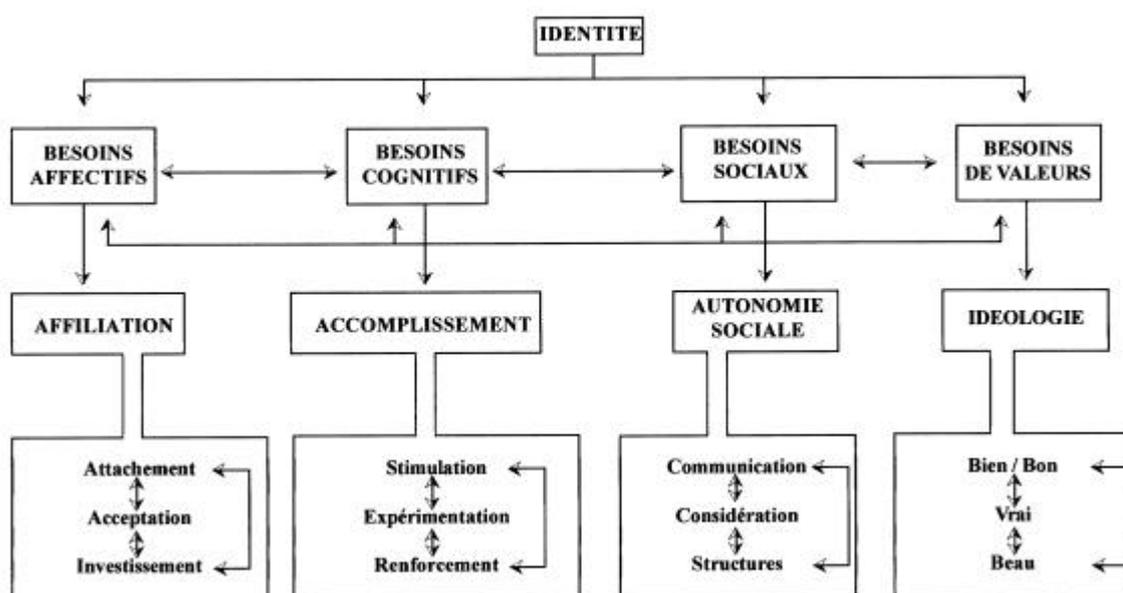
5.1. Présentation

Ce modèle a pour but l'établissement de repères dans l'éducation des enfants. On y trouve un tableau d'ensemble des diverses composantes psychopédagogiques indispensables aux besoins de l'enfant. De là peuvent découler des propositions de pratiques éducatives répondant le mieux à ces besoins. Cet aspect sera abordé dans le 6^o point qui visera à lier chaque besoin de base à un type de pratique pédagogique. Ces pistes pourront ensuite servir de repères dans nos propositions d'accompagnement des parents d'enfant à haut potentiel. L'ouvrage de référence « L'éducation postmoderne » de

Pourtois, Desmet (1997) s'adresse à tous ceux qui s'intéressent aux questions fondamentales en éducation (parents, enseignants, éducateurs, responsables politiques, travailleurs sociaux, chercheurs). Le paradigme comporte quatre dimensions en ce sens qu'il prend en considération à la fois les besoins *affectifs*, *cognitifs*, *sociaux* et de *valeurs*. A chacune de ces dimensions correspondent trois besoins spécifiques de l'enfant qui impliquent des catégories d'attitudes chez les parents. Le champ famille est évidemment directement concerné par ces quatre dimensions. Comme l'aspect cognitif est traité dans le champ de l'école et des apprentissages, nous veillerons surtout à développer, dans notre champ de la famille, les pôles affectifs et sociaux qui sont les plus problématiques au niveau des enfants à haut potentiel.

Les pédagogies⁸ qui sous-tendent chaque besoin seront autant de ressources possibles dans nos propositions de constituer des lieux d'écoute et d'accompagnement des familles concernées par ces enfants.

Le schéma suivant reprend les diverses dimensions du modèle et leurs possibles interactions.



Les besoins du *domaine affectif* s'inscrivent dans le *besoin d'affiliation* qui renvoie à la dimension de continuité intergénérationnelle, d'histoire familiale et sociale. Il est impossible de grandir et de se développer sans être attaché, accepté ou investi par son milieu. Les notions d'*attachement*, d'*acceptation* et d'*investissement* constituent les trois pôles essentiels de ce domaine. Plusieurs EHP se réfèrent à un modèle familial, un grand-père, une grand-mère, un oncle...

Le *besoin d'accomplissement* traduit l'importance du *domaine cognitif* dans le développement de tout être humain. Pouvoir agir sur son environnement, le comprendre, le maîtriser apparaît indispensable. Le besoin de curiosité de l'enfant est considérable. Il s'agit de répondre à ce besoin par des comportements de *stimulation*, d'incitation à

⁸ Pédagogie est ici entendu au sens large, et de ce fait ne se réduit pas au champ scolaire. Ce terme recouvre toute la dynamique éducative familiale

l'expérimentation et de *renforcement*. Les enfants interrogés ont exprimé à plusieurs reprises leur besoin de comprendre, de réussir, d'être performant dans l'un ou l'autre domaine.

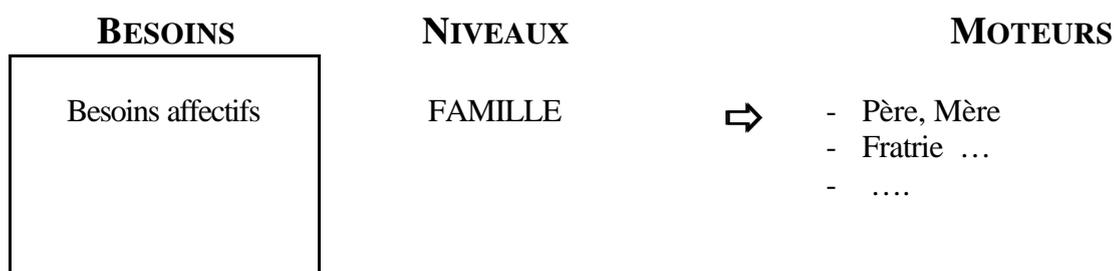
Tout individu qui se construit présente un autre besoin essentiel: c'est celui de son *autonomie sociale*; la socialisation passe par la nécessité pour le sujet de se différencier de son groupe d'origine et de «s'individuer». Ce processus implique de répondre aux besoins de *communication*, de *considération* et nécessite l'existence de *structures* qui doivent être suffisamment flexibles pour susciter le sentiment d'appartenance au milieu d'origine, mais aussi pour encourager l'ouverture du jeune vers le monde extérieur. Plusieurs EHP nous ont dit l'importance qu'ils accordaient à être reconnus, et leur difficulté à quitter le groupe -classe en cas d'avancement.

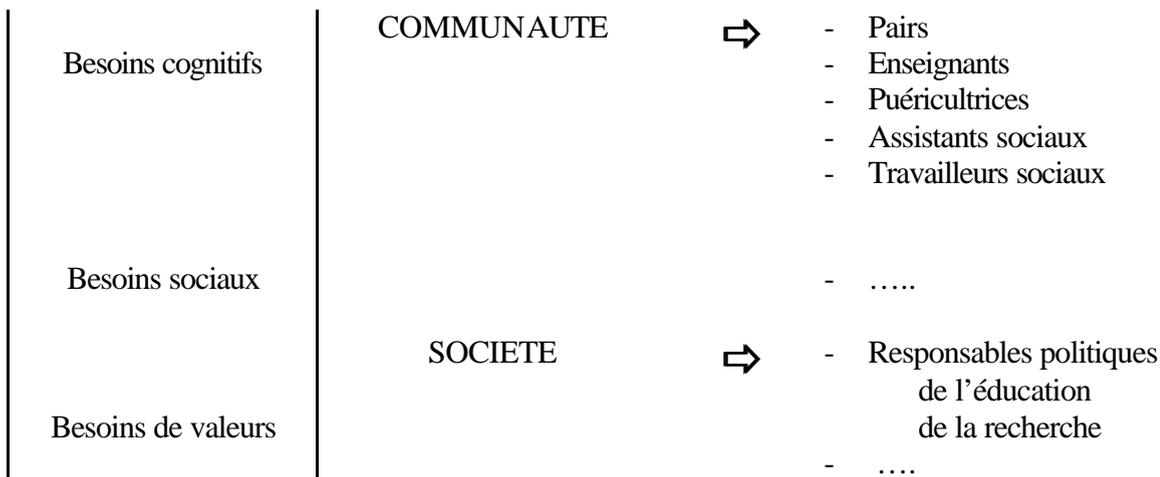
Enfin, un autre ensemble de besoins apparaît indispensable au développement et à l'adaptation du sujet: ce sont les *besoins de valeurs* à la base de l'élaboration de l'idéologie. Trois valeurs y sont retenues qui apparaissent comme nécessaires au « bonheur »: le bon et le bien (la morale et l'éthique), le vrai (la vérité) et le beau (l'esthétique). Bien souvent, les EHP portent des jugements peu nuancés sur certains faits, certaines personnes. Cette apparente intolérance révèle leur exigence en matière d'éthique et d'esthétique.

Chacune des douze dimensions du paradigme constitue autant de marques, d'indicateurs du développement de l'enfant. L'absence (ou, au contraire, le surinvestissement) de l'un ou de plusieurs de ces indicateurs peut entraver sérieusement le développement de l'enfant et constituer une forme de maltraitance. Il faut encore souligner que le paradigme des douze besoins s'applique surtout au domaine relatif au développement de l'enfant et tout particulièrement à la construction de sa personne dans le contexte du micro-milieu éducatif familial. Il peut cependant aussi servir pour d'autres milieux éducatifs de formation tels que l'école ou l'éducation à la fonction parentale. Comme ce modèle permet d'expliquer et de comprendre le développement de l'homme, il est donc un instrument précieux de formation des adultes (parents, éducateurs, assistants-sociaux ...), pour l'éducation des enfants, des adolescents, voire d'autres adultes.

5.2. La multidirectionnalité du paradigme

Ce paradigme se veut multidirectionnel en ce sens qu'il ne doit pas servir au seul micro-milieu familial. Ainsi, chacun des douze besoins peut être appliqué à divers niveaux et en direction de multiples acteurs professionnels, comme le montre le schéma suivant :





En lien avec la présente étude, nous pouvons aussi nous questionner et réfléchir sur le sens des deux questions suivantes :

- Est-ce que la société répond bien aux besoins spécifiques des parents d'enfants à haut potentiel ?
- Est-ce que l'école répond bien aux besoins spécifiques des enfants à haut potentiel qui lui sont confiés ?

Si l'on prend l'exemple du besoin d'investissement, la question à poser peut se faire tant dans le contexte familial que scolaire ou sociétal. La famille, l'école, la société investit-elle correctement dans ses enfants, ses élèves, ses citoyens ? En d'autres termes, ces différentes instances ont-elles un véritable projet d'avenir pour les jeunes (y compris les EHP) dont elles ont la responsabilité ? La même démarche peut être faite pour les autres besoins également.

5.3. Les interactions du paradigme

Il importe de préciser que chaque dimension n'existe qu'en interaction avec les autres. C'est ce que l'ensemble des flèches du schéma de présentation veut montrer : sans satisfaction des besoins affectifs, comment accéder au domaine cognitif ? Comment dissocier l'affectif du social ? Dans quelle mesure le cognitif interfère-t-il avec le développement affectif et/ou social ? De nombreuses recherches sur ces douze besoins tentent ainsi d'apporter des réponses. A ce titre, nous disposons de pistes déjà bien tracées pour nous aider à mieux comprendre la problématique des enfants et notamment ceux à haut potentiel qui sont au cœur de notre étude.

Par exemple, la qualité de l'attachement est fortement liée à la qualité de l'exploration de l'enfant ; la considération de la personne et le renforcement de la tâche accomplie vont de pair pour favoriser les apprentissages cognitifs ; les structures éducatives adoptées par les parents modèlent la communication que les enfants établiront avec leur entourage et ainsi de suite.

5.4. Les objectifs de formation du paradigme pour les familles

Ce modèle se veut aussi un instrument de formation des adultes qui s'interrogent sur l'éducation qu'ils dispensent aux enfants dont ils ont la responsabilité éducative (parents, éducateurs ..). Lors des rencontres que nous avons organisées à l'UMH dans le cadre de la présente recherche sur les EHP, nous avons entendu l'important questionnement, voire l'inquiétude des parents de ces enfants. De nombreux appels d'aide nous sont parvenus et continuent d'arriver. Les réponses ne sont pas simples. Si nous retrouvons quelques constantes mises en évidence dans nos analyses de cas, nous observons aussi que chaque cas a ses propres particularités. Ce paradigme des douze besoins peut constituer une base de réflexion multidimensionnelle, écosystémique et complexe en la matière. Certes, il ne s'agit pas d'imposer de quelque façon que ce soit une manière d'agir et d'éduquer, ni de fournir un modèle d'éducation tout fait. L'accompagnement des familles que nous pourrions proposer dans des lieux d'écoute se voudrait non seulement formatif mais aussi et surtout réflexif, communicationnel, partenarial. Il prendrait son origine dans le vécu des parents, en ce sens qu'il permettrait de réfléchir sur leurs propres pratiques, de les analyser, de les évaluer, d'éliminer celles qui, à la réflexion, n'apparaissent pas favorables au développement, d'en générer de nouvelles en vue d'enrichir le pattern éducatif.

Donnons quelques exemples concrets.

- Comment est-ce que je montre à mon enfant que je lui suis attaché(e) ?
- Quel projet ai-je pour son avenir ? (le mien ?, le sien ?)
- Dispose-t-il d'un espace où il pourrait faire ses expériences ?
- Par quels canaux privilégiés communiquons-nous ? ...

Tels sont des exemples de questions qui pourraient susciter la réflexion des parents réunis dans un lieu d'écoute neutre. Cette approche vise donc aussi une autoformation marquée de plus par la multiréférence, chacun des parents devenant une source d'information pour l'autre.

5.5. Un modèle ouvert

Ce paradigme psychopédagogique des douze besoins ne se veut en aucune façon figé une fois pour toutes. Cet outil de travail, d'accompagnement, de réflexion doit au contraire servir aux utilisateurs et doit de ce fait être transposable, modifiable, complexifié ou au contraire simplifié pour s'adapter à toute situation et à tout contexte.

Ainsi, un travail spécifique à destination des parents d'enfants à haut potentiel n'entraînera-t-il pas un enrichissement du modèle ? Certaines dimensions de celui-ci ne devront-elles pas être amplifiées parce qu'elles posent des problèmes particulièrement aigus sur lesquels il faut agir rapidement ? Tout l'intérêt d'un modèle comme celui-ci réside donc dans sa flexibilité, dans ses infinies possibilités d'adaptation. Dans sa forme

actuelle, il constitue, dès à présent, un instrument de base fort précieux pour tous ceux qui s'interrogent sur le « bien éduquer ».

Si les besoins affectifs, cognitifs, sociaux ainsi que les besoins de valeurs couvrent un large éventail de composantes intervenant dans la construction de l'identité d'un individu, ils ne sont pas pour autant exhaustifs. Ainsi, par exemple, à côté de ces besoins à orientation psychosociale, il apparaît souvent utile d'adjoindre un autre type de besoins : ce sont ceux liés au corps, au mouvement. Nous ne ferons que citer notamment la conscience de soi, le besoin de mouvement, la gestion de l'espace, du tempo, de la dynamique du mouvement Le développement kinesthésique et proprioceptif mériterait aussi une attention particulière en ce qui concerne les EHP, mais cette démarche dépasserait de trop le cadre de notre étude.

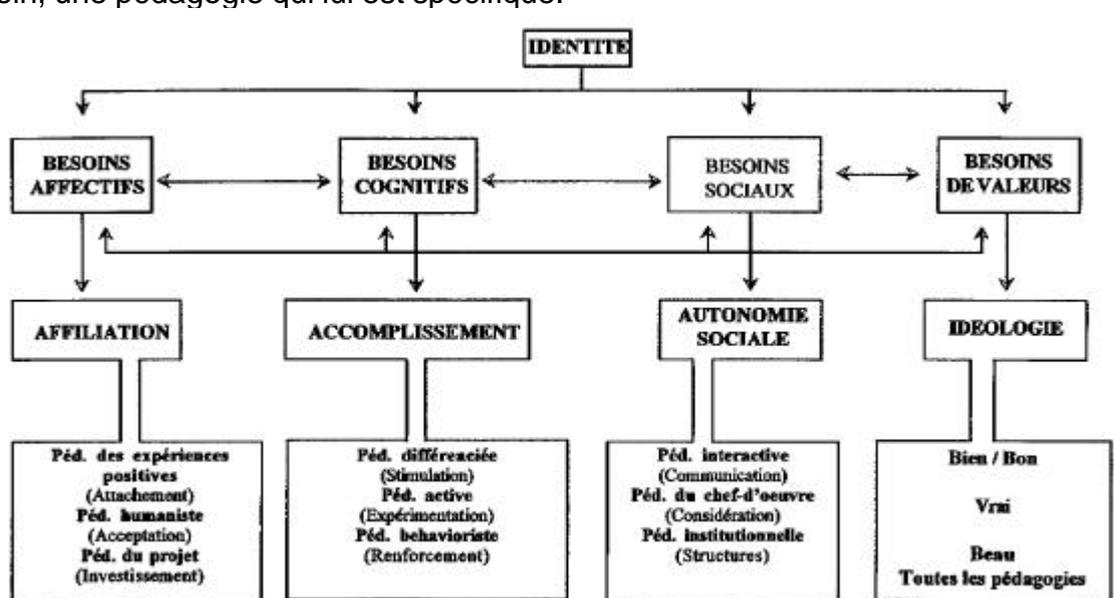
6. Quelle pédagogie pour quel besoin ?

6.1. Présentation

Comme nous l'avons déjà signalé précédemment lors de la présentation du modèle, nous tenterons ci-après de fournir un ensemble de pédagogies dont chacune répond spécifiquement à un besoin mis en évidence dans le paradigme des besoins. Nous en aborderons neuf qui correspondent aux besoins affectifs, cognitifs et sociaux. Nous verrons rapidement ensuite comment les besoins de valeurs interviennent aussi dans le système proposé. Comme annoncé également, les besoins cognitifs seront également traités dans le champ scolaire et des apprentissages.

6.2. Les pédagogies liées aux besoins

Le schéma suivant reprend celui des douze besoins et l'on y perçoit en plus, pour chaque besoin, une pédagogie qui lui est spécifique.



Si chaque courant pédagogique proposé a bien été développé dans un cadre scolaire, nous verrons aussi qu'il peut facilement, à travers ses principes directeurs, être transféré dans la famille et dans le travail social. Nous renvoyons le lecteur à l'ouvrage de référence pour le développement des fondements théoriques et pratiques ainsi que pour l'argumentation des liens entre chaque besoin et la pédagogie qui lui est associée. Dans l'optique d'un futur travail d'accompagnement des familles d'enfant à haut potentiel, nous donnerons par contre quelques précisions concrètes quant à l'articulation possible de chacune d'elle avec les pratiques familiales.

6.2.1. Au besoin d' **attachement** , est associée la **pédagogie des expériences positives**. Celle-ci introduit l'importante notion de résonance affective nécessaire à tout développement. Il est impossible pour un enfant de se développer sans être attaché à sa famille, à l'école, à son groupe d'appartenance, au savoir ... Stimuler les expériences positives renforcera cet attachement.

En famille, cette pratique est facilement réalisable. Les expériences positives sont là pour créer nos souvenirs qui, eux-mêmes, susciteront notre sentiment d'appartenance à notre groupe familial. Les histoires racontées le soir avant de s'endormir, les petits plats mijotés spécialement,

les activités de loisirs effectuées ensemble, les promenades rituelles, les projets élaborés en commun et menés à bien ... tous ces moments aux composantes très affectives, qui ont jalonné l'enfance, renforcent les liens d'attachement et constituent des souvenirs marquants et impérissables qui ancrent profondément l'individu dans son passé et qui le définissent de la sorte dans son futur.

Il ne faut pas non plus sous-estimer le besoin chez tout individu de se différencier, ce qui ne se fait pas sans conflits, tensions ou souffrances. Ces moments de crise sont, eux aussi, indispensables à la progression de l'être humain. Ils peuvent être, on le sait, source de production constructive et de réorganisation positive. Il ne s'agit donc pas, ni à l'école ni en famille, de tenter de les éviter. Le développement du « moi individuel » s'effectuera sur base non seulement d'une continuité liée à un attachement positif mais aussi de ruptures indispensables à l'individuation. La pédagogie des expériences positives engendrera inéluctablement aussi la prise en compte des expériences négatives.

6.2.2. Au besoin d'**acceptation**, correspond la **pédagogie humaniste** rogérienne. Celle-ci met l'accent sur l'importance du climat positif, fait de confiance à l'égard de l'enfant ; la notion d'acceptation est le concept clé de la pensée rogérienne.

Si l'attitude rogérienne est à mettre en œuvre à l'école elle a aussi une place incontestable en famille. Elle est particulièrement importante au moment de la constitution du moi de l'enfant. Pour Rogers, celle-ci résulte, d'une part, de la différenciation de l'expérience « organique » de l'individu et, d'autre part, des interactions avec autrui. Il s'agit pour le parent d'accepter la personne de l'enfant avec ses sentiments et ses opinions propres ; de manifester de la sollicitude à son égard mais sans rien de possessif ; de l'accepter comme autre que moi, comme une personne à part entière avec ses droits propres ; d'avoir une confiance de base, une foi en l'enfant, comme fondamentalement digne de confiance. Il s'agit aussi de lui réserver un espace riche de ressources matérielles et humaines qui puissent libérer sa curiosité, susciter son esprit de recherche, l'ouvrir à l'exploration et à la remise en question, le faire accéder au changement. De tels objectifs éducatifs ne peuvent évidemment se réaliser que si le climat de confiance existe.

6.2.3. Au besoin d'**investissement** est liée la **pédagogie du projet** qui incite les sujets à se projeter dans le temps, à s'engager dans l'avenir. Ceux-ci se sentent investis d'une mission, ce qui leur permet de « s'élever » ; désir, motivation, engagement sont les maîtres-mots de ce courant de pensée pédagogique.

Apprendre à l'enfant à se projeter dans la durée, le « remplir d'avenir », telle est une pratique essentielle à concevoir au sein du milieu familial. Imaginer et concrétiser avec l'enfant des projets d'action constitueront des atouts importants pour son développement. Une telle démarche orientée vers l'avenir sera tributaire de l'histoire « il n'y a pas d'avenir sans passé ». L'élaboration d'un projet nécessitera donc la prise de conscience de son passé, démarche indispensable pour s'en distancier, pour s'en libérer et pour mettre en place d'autres stratégies plus conscientes, plus volontaires, plus stéréotypées. La mise en place d'un projet nécessite ainsi de la part des parents et des enfants un dialogue constructif, et, chez les premiers, une souplesse dans les représentations : ils doivent être capables d'ajuster leurs représentations de la situation en fonction de celles de l'enfant (et inversement). Plus la zone de dialogue est importante, plus faciles seront les négociations. En fin de compte, on peut dire qu'une pédagogie du projet se

fonde sur des phénomènes affectifs tels que le désir et la motivation, implique une interaction entre les parents et les enfants et oriente le changement.

6.2.4. Le besoin de **stimulation** fait appel à la **pédagogie différenciée**. L'éducateur est dans cette pédagogie un médiateur, « un pédagogue de l'entraînement », un soutien méthodologique qui aide au progrès de l'apprenant et à son autonomie. Ici est privilégiée l'interrogation sur sa propre façon d'apprendre ; la métacognition y est encouragée.

« Stimuler la pensée de l'enfant » est, dans l'étude *Comment les mères enseignent à leur enfant* (Pourtois, 1979), un facteur de privilège du développement et de l'adaptation scolaire de l'enfant. Par ailleurs, les études montrent que les élèves qui réussissent sont ceux qui sont aptes à traiter l'information reçue et qui sont guidés dans leurs comportements d'apprentissage. Or, cette aptitude ne s'acquiert pas dans les écoles traditionnelles ; elle s'acquiert ailleurs et cet ailleurs, c'est la famille. Il apparaît donc particulièrement judicieux que les parents soient pour leur(s) enfant(s) des « compagnons méthodologiques », des catalyseurs, c'est-à-dire des parents qui introduisent dans leur éducation la réflexion métacognitive, des stimulations visant à faire découvrir de nouvelles stratégies cognitives personnelles, des propositions de mise en œuvre de projets personnels, des ressources matérielles et humaines nécessaires à la réalisation de ces projets. Bref, des « parents-accompagnateurs » qui respectent les particularités de leur(s) enfant(s) et qui en tirent le meilleur parti. Des parents qui ne se réfugient ni dans le laxisme, ni dans l'autoritarisme. Des familles aux structures souples qui ne basculent ni dans l'aléatoire ni dans la rigidité. En résumé, des familles où la négociation, la recherche d'autonomie, la responsabilisation, la participation, la médiation constituent des composantes fondamentales de leurs pratiques.

6.2.5. Le besoin d'**expérimentation** fait automatiquement référence à la **pédagogie active**. Pour ce courant de pensée, la connaissance émane de l'action et une véritable activité ne peut s'exercer que s'il y a intérêt ou besoin. En d'autres termes, dans cette conception, l'intelligence pratique sert de substructure à l'intelligence conceptuelle.

La pédagogie active remet en question l'attitude traditionnelle à la fois des maîtres et des parents : il ne s'agit plus de se contenter de communiquer le savoir et contrôler sa compréhension et sa mémorisation, il convient ici d'organiser le tâtonnement expérimental des enfants. Agir de la sorte, c'est respecter, selon Piaget, les lois de toute intelligence, car l'intelligence pratique sert de substructure à l'intelligence conceptuelle et réfléchie. L'adaptation pratique doit être stimulée dès le tout jeune âge, pour créer une substructure expérimentale solide dès le tout petit. La famille a donc, dans cette perspective, un rôle essentiel à jouer. Il importe aussi de faire intervenir ce que C. Freinet a appelé les recours-barrières. Les parents d'abord et surtout, puis, plus tard et de façon atténuée, d'autres adultes, la nature, la société joueront ce rôle. Par recours, Freinet entend l'aide involontaire ou inconsciente qu'apporte à l'être jeune le milieu éducatif en vue de la réussite d'une action entreprise. Les barrières, quant à elles, jalonnent les expériences vécues et limitent les actions estimées. Chacun de ces recours-barrières peut, précise Freinet, être généreusement aidant, égoïstement accaparant ou brutalement rejetant. De là résulteront des techniques de vie solides et bénéfiques ou, au contraire, fragiles, voire dangereuses, qui donneront lieu à des conduites palliatives (déviation, névroses, surcompensations...). Il faut encore noter que, pour Freinet, l'art est un moyen efficace de lutter contre les déviations dangereuses en permettant à l'enfant de se libérer et de retrouver sa

puissance de vie. La pratique de l'art s'inscrit donc dans le courant de la pédagogie active et les parents auraient tout intérêt à l'intégrer dans leurs pratiques éducatives.

- 6.2.6. Le besoin de **renforcement** appelle tout naturellement la **pédagogie behavioriste** qui fait du renforcement un concept clé. Dans cette perspective, une conduite s'élabore, se maintient ou s'élimine en fonction de la nature récompensante ou punitive de ses conséquences. On voit, dès lors, tout l'intérêt de ce concept en éducation.

Les renforcements ont un impact important sur les comportements cognitifs, certes, mais aussi sur la perception de soi et de son activité. La pratique des renforcements au sein des foyers est donc aussi chose essentielle. Nous savons aujourd'hui que ce que les adultes font avec les enfants à la maison est le déterminant majeur des apprentissages (Pourtois, 1979). Bloom insiste fortement sur ce constat : « il est possible que beaucoup de parents qui exercent une action de pauvre qualité agiraient beaucoup mieux si on leur faisait prendre conscience des conséquences de leurs comportements éducatifs » ; en d'autres termes, si les parents eux-mêmes étaient renforcés dans leurs pratiques éducatives. Le courant behavioriste ouvre donc largement la voie à l'éducation des parents et sur les possibilités d'apprentissage et de changement de comportements. C'est dire tout l'intérêt qu'il y a pour les parents aussi de mettre en place, dans des lieux d'écoute, d'accompagnement, des procédures de feedback correctif adaptées à leur enfant, quel que soit leur âge

- 6.2.7. Le besoin de **communication** est ici mis en relation avec la **pédagogie interactive** ; celle-ci est basée sur la théorie du conflit sociocognitif renvoyant à une confrontation entre pairs qui amène à des restructurations mentales ; les possibilités de progrès passent par un déséquilibre inter- puis intra-psychique.

Dans la vie quotidienne, dans la pédagogie de type traditionnel, les relations adultes-enfants reflètent le plus souvent une structure d'autorité. L'enfant n'est donc pas dans les conditions d'expression de ce qu'il sait déjà. Pourtant, les travaux du CREAS (1987) montrent qu'il est possible, lorsque les conditions sont favorables, de transformer les relations asymétriques adultes-enfants. Dans ce cas, les interventions des adultes se greffent sur les idées et les points de vue exprimés par les enfants. C'est donc à partir de savoirs que les enfants possèdent déjà que les éducateurs guident et orientent leurs apprentissages. Les informations et les explications des adultes s'intègrent aux problèmes que l'enfant se pose. Ainsi, se mettent en place des interactions qui tendent à devenir symétriques dans la mesure où les enfants se sentent autorisés à donner leurs points de vue et prennent conscience que les adultes en tiennent compte (CREAS, 1987). Nous pouvons imaginer qu'une telle dynamique interactive au sein de la famille favorise la construction des savoirs chez l'enfant, et ce dans quelque domaine que ce soit.

- 6.2.8. Le besoin de **considération** est particulièrement satisfait dans la **pédagogie du chef-d'œuvre**. Cette pédagogie originale, que C. Freinet avait déjà évoquée, recherche l'excellence et une augmentation du capital de prestige de la personne. Elle permet l'accès à une image positive de soi dans la mesure où elle veut atteindre le succès dans la réalisation d'un chef d'œuvre.

En Belgique, la formule a été initiée par C. Pépinster, Inspecteur d'enseignement. Pour lui, « tous les enfants sont capables d'élaborer leur savoir ». Chaque enfant choisit librement un sujet qui l'intéresse, un violon d'Ingres ou un autre thème et réalise son chef d'œuvre sur plusieurs mois, parrainé par un adulte comme personne-ressource. On est ici en présence d'une pédagogie globale et coopérative (avec le maître, les autres enfants, l'adulte-expert, les parents ...). Il peut y

avoir un réel partenariat école-famille car cette pédagogie peut être judicieusement exploitée dans le cadre de l'éducation au sein de la famille. Faire accéder son enfant à une certaine « excellence », lui inculquer l'idée d'efforts et de doutes tout en mettant tout en place pour que sa production soit une réussite, lui permettre aussi de dévoiler ses capacités, reconnaître et valoriser celles-ci, sont de puissants leviers pour un développement personnel et social de qualité. De telles pratiques éducatives favorisent l'estime de soi, condition indispensable à l'émancipation de la personnalité. Elles sont susceptibles d'être utilisées très précocement à la maison. Les productions peuvent être simples (la réalisation d'un dessin, par exemple) et se complexifier avec l'âge. Leur intérêt réside aussi dans la trace qu'elles laissent, concrétisant et reconnaissant ainsi l'évolution de l'enfant.

6.2.9. Le besoin de **structures**, quant à lui, est envisagé par la **pédagogie institutionnelle** qui se centre sur l'analyse des structures du pouvoir pour arriver à créer de nouvelles structures, émanant de l'individu lui-même, un individu conscient et capable de gérer sa propre vie. Le milieu est à déstructurer puis à restructurer.

Il apparaît particulièrement important de développer chez l'enfant un esprit critique conduisant à une plus grande émancipation de l'homme. Le développement de cette approche pédagogique implique le respect de lois fondamentales : celle du respect des autres, de la collectivité, de l'environnement, celle de l'entraide et celle de la décision collective. La dimension sociale, faite de justice, de fraternité, de coopération, de tolérance, de négociations et de luttes communes est ici au centre des préoccupations. Atteindre un tel développement n'est possible que si existe une liberté d'expression et une liberté d'information. Il s'agit donc de développer chez l'enfant son capital linguistique de base, c'est-à-dire d'élargir son champ de communication (vaincre ses blocages, communiquer ses émotions, discuter au cours de débats, faire des propositions claires, donner son avis ...). Il importe donc de l'entraîner à accéder au pouvoir de parler. L'enfant doit donc avoir à sa disposition des outils qui lui permettront d'acquérir des connaissances sans avoir constamment besoin des adultes. Tous ces principes directeurs mis en avant par la pédagogie institutionnelle peuvent aisément et fort avantageusement être mis en application dans le milieu familial.

Quant aux besoins de **valeurs**, ils sont directement touchés par ces diverses pratiques pédagogiques, chacune de celles-ci exprimant, avec une intensité différente, une prétention à atteindre ces valeurs.

7. Conclusions

Les neuf pédagogies fournissent des repères essentiels pour l'action éducative dans les familles concernées par la problématique des EHP. La tendance postmoderne s'exprime surtout par la volonté des individus en faveur d'une exigence de responsabilité. C'est ainsi que l'on voit se développer considérablement le réseau associatif. Par exemple, à côté de l'école, on observe une prolifération de lieux de formation qui n'émanent pas du seul Ministère de l'Education mais bien des entreprises, des communes, des comités subrégionaux de l'emploi et du travail, du réseau associatif..., secteurs publics et privés sont concernés. Centres d'alphabétisation, écoles des devoirs, centres de créativité, recyclages de tous ordres ... autant de possibilités qui émergent de toute part.

Au sein du couple et de la famille, le phénomène est aussi présent. Les hommes et les femmes sont de plus en plus indépendants à cet égard. En ce qui concerne la parenté, on

est dans la même démarche : la famille contemporaine y est de plus en plus autonome également. Les enfants ne constituent plus le ciment du couple. On ne peut cependant pas dire que la famille se retrouve sans perspective sociale ; elle continue à être inscrite dans la société et à manifester des rôles et à engendrer des règles, mais sous une forme neuve.

Malgré ces remaniements, la famille apparaît pourtant comme le dernier rempart de l'individu face à l'exclusion et à la désaffiliation. Quand l'Etat-providence est impuissant à intervenir face à une situation de crise (économique et dès lors, aussi affective), c'est la famille qui s'avère la plus efficace pour lutter contre le fatalisme et le sentiment d'échec. La famille, même avec ses mutations profondes, reste ainsi l'institution la plus apte à faire front à l'adversité et constitue une des ressources potentielles de régulation des problèmes éducatifs et sociaux.

Le CERIS de Mons pratique ainsi depuis de nombreuses années des recherches et des expériences orientées vers la pédagogie expérimentale. Les divers programmes d'éducation familiale visent surtout à favoriser les relations intra-familiales, d'actualiser et d'activer les comportements parentaux susceptibles de stimuler le développement cognitif, affectif et social de l'enfant. On y encourage le « parentage » en suscitant chez les personnes la volonté de diversifier, d'enrichir, d'expérimenter et d'évaluer leurs pratiques éducatives.

Nous disposons donc maintenant d'outils fiables et d'expériences de terrain pour écouter, comprendre et accompagner les personnes concernées par tout le champ éducatif de la famille. Après la prise en compte du point de vue de l'enfant sur les relations familiales, le modèle des douze besoins nous donne des repères fondamentaux pour aborder les composantes essentielles du développement identitaire. Les pédagogies qui peuvent s'articuler avec chaque besoin de base nous ont permis de mieux concrétiser les liens qui unissent la famille et l'école. Ces trois aspects nous paraissent suffisamment éclairants pour montrer que les nombreuses difficultés rencontrées par les enfants à haut potentiel ainsi que par leurs parents peuvent y trouver des pistes pertinentes de questionnement et d'interpellation. Les parents d'enfants à haut potentiel sont très demandeurs d'aide, de conseils, d'échanges, de mise en débat. Il est clair que la réponse appartient aux familles mais nous pouvons fort judicieusement les accompagner en les aidant à analyser leur champ personnel par le biais d'outils comme le modèle des douze besoins et des pédagogies associées.

8. Quelques expériences d'écoute

8.1. Présentation

En parcourant la littérature, nous avons pris connaissance de l'existence de plusieurs expériences de formation parentale et familiale. Nous citerons notamment les Ecoles des parents en France, des expériences allemandes, américaines, ou encore en Corée du Sud.

Afin de rester au plus près de notre propre milieu socio-culturel, c'est cependant sur trois lieux de pratique belge que nous nous appuyerons. La mise en lumière des nombreuses problématiques rencontrées renforcent aussi notre conviction de constituer en Belgique

francophone des lieux d'écoute et d'accompagnement des familles concernées par les enfants à haut potentiel.

Nous nous sommes intéressés à deux expériences du côté néerlandophone, l'une à Genk (Limbourg), l'autre à Anvers. Plus proche de chez nous, les actions-recherches du CERIS de Mons nous serviront de base pour une adaptation facile à celle des parents d'EHP.

8.2. Le Pedagogisch Advies en Stimulering de Genk

C'est une association qui a vocation à soutenir les parents, les éducateurs, les enseignants, les enfants et les adolescents pour des difficultés liées à l'éducation. L'initiative a été mise sur pied par le C.P.A.S. de la ville de Genk.⁹

Pas moins de 18 partenaires travaillent dans cette association qui offre ainsi une approche et une compréhension multidisciplinaires du problème. Médecins, infirmiers, psychologues, pédagogues, enseignants, assistants sociaux, aides familiales, ... constituent l'équipe de travail. Ces personnes établissent au quotidien des contacts directs ou indirects avec les familles. Les services offerts par cette équipe sont à la fois de l'information et du soutien.

Du côté de l'information, ce sont par exemple des brochures qui sont remises aux parents ou encore des séances de formation qui sont organisées. Le soutien quant à lui prend forme autour d'une aide pédagogique concrète apportée aux familles ou aux établissements scolaires.

Tout problème d'ordre éducatif est analysé sous l'angle des facteurs à risque vis-à-vis desquels il est impératif d'agir dans l'immédiat ainsi que sous l'angle des facteurs de prévention.

Le Pedagogisch Advies en Stimulering vient de développer un site Internet « *Le magasin de l'éducation* » qui propose tout un panel d'activités destinées aux parents et éducateurs qui ont en charge l'éducation des enfants âgés de 0 à 18 ans. Ce site Internet n'est autre qu'un centre de ressources qui non seulement prévient des situations problématiques mais reconnaît et prend en charge également tout problème dans les plus brefs délais.

8.3. Le C.B.O.¹⁰ d'ANVERS

Le CBO situé à Anvers est un centre de recherche pour enfants surdoués. Ce centre est né d'une coopération entre le CBO de Nijmegen (fondé il y a quatorze ans par le Prof. Dr Franz Mönks – Université de Nijmegen) et le service de l'Institut de didactique de l'Université d'Anvers (UFSIA).

Le CBO d'Anvers a pour mission de promouvoir la recherche scientifique relative aux enfants surdoués. Il vise en particulier le développement optimal de ces enfants et adolescents ainsi que la prise en compte des difficultés qu'ils rencontrent à la maison ou à l'école. Le CBO offre également un service de conseils et d'accompagnement à destination des parents, des Directions d'école, et des enseignants. La finalité est donc de permettre un accompagnement mieux adapté pour les enfants, d'investir dans l'amélioration de l'avenir de ces enfants et d'aboutir à des pistes concrètes d'aménagement institutionnel.

Nous relevons plusieurs aspects dans l'offre de service du CBO :

1. diagnostic avec l'enfant et conseil aux parents

⁹ VZM PAS
Grotestraat 31
3600 GENK
Tél. : 089/36 79 40
info@opvoedingswinkel.be

¹⁰ Centrum voor BegaafdheidsOnderzoek

- 1.1. entretien préliminaire
- 1.2. examen diagnostique approfondi : discussion des résultats de cet examen avec les parents lors d'un compte-rendu oral
- 1.3. les parents reçoivent ensuite par la poste un rapport écrit.
- 1.4. pour les enfants déjà examinés ou pour ceux dont l'examen ne serait pas souhaitable, une consultation peut être proposée aussi bien aux parents qu'aux enseignants
- 1.5. si l'enfant est encore très jeune (+/- 4 ans), une seule consultation est généralement suffisante.
2. accompagnement et formation Directions, enseignants, collaborateurs ...
 - 1.6. Le CBO organise des journées d'étude au cours desquelles des informations sont exposées. Elles ont trait à la signification du concept de surdouance et à la manière d'accueillir pédagogiquement et didactiquement les élèves surdoués au sein de l'école.
3. Sensibilisation des instituts de formation pour enseignants
 - 1.7. L'objectif est ici de familiariser les futurs enseignants avec le phénomène de surdouance en vue de les amener à repérer le plus tôt possible de tels enfants au cours de leur future pratique. Cet éveil devrait leur permettre de tenir compte rapidement de leur situation spécifique et d'ainsi pouvoir éviter ou limiter les éventuels problèmes posés.
4. Inventaire du matériel existant déjà et développement d'un nouveau matériel différencié, individualisé
 - 1.8. Pour pouvoir mieux aider et de manière plus concrète les enseignants, Le CBO d'Anvers a constitué un coffret avec du matériel déjà disponible. Dans une phase ultérieure, le CBO développera également un matériel didactique qui sera mis à disposition des enseignants.
5. Mise sur pied d'une recherche scientifique et de contacts internationaux
 - 1.9. l'objectif est ici d'effectuer des opérations de recherche scientifique permettant d'apporter un élargissement des connaissances internationales dans le champ de la surdouance.
6. Accompagnement parental
 - 1.10. En Flandre, 50 % de enfants surdoués sont capables de s'adapter à un enseignement « normal », les 50 % restants échouent. Le CBO se donne pour mission de base d'améliorer cette situation en proposant des entretiens de conseils avec les parents, avec les enfants et adolescents. De traiter aussi certains problèmes spécifiques auxquels les parents sont confrontés, par exemple des problèmes de comportement, de nature dépressive ...

Le CBO essaie donc de tracer un parcours éducatif en dialogue avec toutes les parties concernées, parcours qui est aussi bien « sur mesure » pour l'élève concerné que pour l'école. L'enfant reste cependant toujours au centre de toutes les « négociations ». Le but ultime est de rendre cet individu plus heureux et de l'aider à développer ses talents de manière optimale. Une chance supplémentaire leur est ainsi offerte de pouvoir s'épanouir

mieux en famille, à l'école ... en respectant au mi eux toutes leurs potentialités. L'objectif final étant finalement de favoriser pour ces jeunes les voies d'accès permettant de devenir des adultes heureux et équilibrés.

8.4. Les expériences du CERIS¹¹ àMONS

Les entreprises menées au CERIS visent l'élaboration théorique et pratique de stratégies psycho-sociales dont le but est de favoriser les relations intra-familiales, d'actualiser et d'activer les comportements parentaux susceptibles de stimuler le développement cognitif, affectif et social de l'enfant, d'encourager le « parentage » en suscitant chez les personnes la volonté de diversifier, d'enrichir, d'expérimenter et d'évaluer leurs pratiques éducatives.

Chaque famille colporte son pourcentage de réussites et d'échecs, d'accords et de conflits non résolus, de maturations et de déséquilibres. A certains âges de l'enfant, l'évolution de la personnalité des parents, du couple notamment peut rencontrer un équilibre optimal qui suscite l'épanouissement de chacun. Par contre, à d'autres périodes, par exemple lorsque l'EHP estime découvrir chez l'un ou les deux parents une forme d'incompétence cognitive, certains parents ont peine à accepter les exigences de l'éducation et en éprouvent un profond malaise. Ainsi nombreux sont les parents d'EHP qui, comblés de joie par la venue d'un enfant, en supportent aisément les charges afférentes, mais ressentent quelques années plus tard assez mal les demandes d'autonomie et d'indépendance de cet enfant devenu adolescent. Cette situation est bien évidemment identique pour beaucoup d'autres parents.

Plusieurs actions-recherches ont été organisées en faveur des parents en tant que premiers éducateurs, des adolescents en tant que parents potentiels, et des futurs enseignants en tant que traits-d'union naturels entre école et famille.

5. *Parmi les actions au niveau des parents* : les personnes recevaient des informations par brochures, bandes dessinées et séminaires mensuels sur les attitudes éducatives des adultes. Des images où des activités enfantines étaient mises en scène ont fait l'objet de commentaires de la part de groupes différents, ceux-ci étant ensuite confrontés les uns aux autres. Les animateurs ne donnaient pas de conseils, mais suscitaient des interactions entre participants.
6. *La démarche avec les adolescents* prenait appui sur le vécu émotionnel lié à leur propre éducation. A l'aide notamment de documents audio-visuels on cherchait à leur faire prendre conscience de la multiplicité des facteurs à prendre en compte et des styles éducatifs possibles, puis à en montrer les ressorts à la communication efficace.
7. *Les futurs enseignants*, habituellement peu formés aux relations avec les familles, recevaient une initiation à différents niveaux : sensibilisation aux réalités familiales et leur exploration ; réflexion à partir d'« incidents critiques » suggérés, par exemple, par le biais de diapositives ; usage de grilles d'analyse des conduites ; action sur le terrain par la pratique du monitorat auprès d'enfants et l'animation de rencontres parentales. L'évaluation a montré chez les enseignants ainsi touchés moins de stéréotypes négatifs

¹¹ Centre de Recherche et d'Innovation en Sociopédagogie Familiale et Scolaire – Prof. J.P. Pourtois

à l'encontre de la famille et un nouveau type de relations avec les parents et d'animation des réunions.

8.5. Des lieux d'écoute pour les parents

Les diverses démarches précitées et expérimentées ont montré aux parents et aux institutions qu'un changement était possible et que les relations à tous les niveaux pouvaient être améliorées.

Lors des rencontres à la fois individuelles et surtout collectives (deux rencontres à Mons proposées aux familles concernées par nos 45 cas analysés), il ressort que les parents d'enfants à haut potentiel émettent clairement la demande de pouvoir trouver un lieu organisé de ressources, d'écoute, d'échange et d'accompagnement. Certains ont d'ailleurs signalé que cet espace devrait aussi être à disposition de tous les parents pour y aborder d'autres problématiques éducatives ou familiales non liées au domaine spécifique du haut potentiel.

Les rencontres individuelles nous ont également permis de confirmer notre position concernant l'importance de diversifier et d'enrichir les pratiques éducatives des parents afin d'optimiser le développement de chaque membre de la famille et plus particulièrement celui de l'enfant, ainsi que son adaptation scolaire et sociale. Un outil comme la mallette pédagogique qui a été développée au sein du CERIS est déjà fonctionnelle. Son utilisation repose sur le paradigme pédagogique des douze besoins (modèle qui a été développé dans le champ « famille ») et s'adresse tant aux parents qu'aux éducateurs scolaires.

Les actions que nous pourrions mener dans ces lieux viseraient donc aussi et concrètement à favoriser l'appropriation par les parents d'instruments relationnels, d'outils d'investigation et de stimulation leur permettant d'accéder à un « parentage » à la fois dynamique et bénéfique pour chacun des membres présents au foyer. Les rencontres formatives s'appuieraient sur le fait que lorsque les parents prennent conscience des responsabilités qui leur incombent, ils sont aussi désemparés et peu aptes à les assumer pleinement. Ces lieux viseraient donc aussi à amener chaque adulte investi d'une fonction éducative à l'assumer activement à tous les niveaux de son environnement : au sein de sa propre famille, de sa famille élargie, auprès des familles de son quartier, aux côtés du corps enseignant. La philosophie sous-jacente implique donc que les acteurs soient à la fois les producteurs et les consommateurs de l'action, ses créateurs et ses destinataires, bref, qu'ils soient à la fois les agents et les sujets du changement escompté.

Chapitre 2 : Relation entre l'école et la famille

Partie rédigée par l'équipe universitaire de Liège

« Une relation parent-enseignant que l'on risque, c'est chaque fois une histoire sociale captivante. C'est en effet, au départ, la rencontre de deux personnes porteuses de valeurs différentes, hantées par le message à transmettre, influencées par les préjugés que l'école nourrit à l'égard du milieu et que le milieu entretient à l'égard de l'école. C'est aussi la rencontre de deux personnes conscientes que l'enjeu – le succès et le bonheur de l'enfant – en vaut la peine (...).

Une relation parent-enseignant, c'est une affaire de foi. Il faut croire que l'on a besoin l'un de l'autre, que chacun peut apporter à l'autre quelque chose d'essentiel. Plus cette conviction est grande, plus les démarches à faire auront du sens. » (Bergeron-Ahern, 1991 cité par Goupil, 1997, p.5).

1. Pourquoi est-il important qu'une relation entre l'école et la famille s'établisse ?

Comme nous le savons, les enfants et adolescents à haut potentiel ont des besoins particuliers, que ce soit sur le plan des apprentissages, dans les domaines affectif ou social. Ces besoins existent et influencent fortement le succès ou l'échec du développement des aptitudes de ces jeunes.

Cependant, ils ne sont pas toujours bien perçus par l'entourage éducatif. Et, comme l'analyse des données récoltées lors des diverses rencontres le relève, lorsque les besoins des jeunes à haut potentiel sont perçus, enseignants et parents se trouvent parfois démunis, ne sachant comment y répondre, de quelle manière intervenir ou réagir. Ils peuvent alors souvent se sentir isolés dans leurs incertitudes.

La voie pour un meilleur développement et épanouissement des jeunes à haut potentiel est notamment à trouver dans une collaboration entre l'école et les parents. Plusieurs auteurs (Jankech-Caretta, 2000 ; Nanchen, 2000 ; Nendaz, 2000) insistent sur l'importance que représente la relation entre l'école et la famille. Parents et enseignants vivent au quotidien avec l'enfant ou l'adolescent. Il est donc important qu'ils aient recours à une approche éducative concertée, et ce pour une meilleure « intervention ». Une majorité de parents et d'enseignants ont en effet en commun le désir de participer, avec les moyens qui leur sont propres, au développement maximal du potentiel intellectuel, affectif et social du jeune.

Depuis de nombreuses années, la collaboration entre parents et enseignants est reconnue comme étant déterminante dans le processus de scolarisation et de socialisation du jeune (Goupil, 1997).

La collaboration entre enseignants, parents et éventuellement spécialistes permet une meilleure prise en considération des multiples facettes de son développement, de toutes ses compétences et de toutes ses faiblesses. C'est en ayant recours à cette approche globale du jeune qu'enseignants, parents et spécialistes pourront lui permettre d'exploiter ses forces, l'aider à contourner ou à améliorer ses difficultés, et parviendront à co-construire des solutions plus adaptées. Cette collaboration devrait aussi permettre aux parents et aux enseignants de se sentir moins isolés et d'unir leurs compétences.

Nous rejoignons l'idée de Bouchard (cité par Goupil, 1997) selon laquelle la collaboration entre l'école et la famille doit s'établir sur un partenariat. Cet auteur le définit comme suit : « *Le partenariat est défini par l'association de personnes, par la reconnaissance de leurs expertises et de leurs ressources réciproques, par le rapport d'égalité entre eux, par la prise de décision par consensus entre les partenaires (...)* » (Bouchard cité par Goupil, 1997, p.14). Parents et enseignants, partenaires dans la prise de décisions concernant l'éducation du jeune, devraient décider d'objectifs communs et d'actions à réaliser, impliquant des tâches et des responsabilités pour chacun. Dans les lignes qui suivront, nous utiliserons le terme « partenariat », tel que l'entend Bouchard, pour désigner toutes collaborations entre l'école et la famille.

La mise en place d'un réel partenariat est un défi important, et c'est avant tout, comme le déclare Goupil (1997), celui de la communication. Selon l'auteur, l'établissement d'un véritable partenariat repose sur une communication positive dans des situations variées. La réalisation de ce défi peut être confrontée à divers écueils, tels que le manque de temps, les responsabilités multiples, l'augmentation des attentes respectives de l'école et de la famille, la non verbalisation de ces attentes, la méconnaissance de la situation de l'autre, ... Les caractéristiques et principes sur lesquels repose un partenariat entre parents et enseignants seront présentés au point II.B.2.3.

Si des rencontres ponctuelles entre parents et enseignants existent actuellement, il semble important de les optimiser, de les orienter vers un partenariat. Les parents de jeunes à haut potentiel sont d'ailleurs très demandeurs de ce type de collaboration. En effet, rappelons à ce sujet quelques-unes de leurs demandes et suggestions relevées au cours de cette recherche :

- pouvoir participer activement aux conseils de classe ;
- pouvoir s'investir dans des activités scolaires et parascolaires ;
- organiser et prendre en charge des réunions de parents d'élèves à haut potentiel.

2. Quelles orientations retenir du partenariat école – famille pour l’enseignement en Communauté française ?

L’établissement de meilleures relations entre l’école et la famille est une thématique qui soulève beaucoup d’intérêt. Nombre de projets éprouvés émanent principalement d’Outre-Atlantique. Plus proche de nous, des expériences similaires sont notamment menées en Suisse et en France et font toujours l’objet d’évaluation. Quoi qu’il en soit, deux orientations semblent toujours faire figure de proue : l’*information* et la *participation*.

Les idées maîtresses relevées et présentées ci-après sont envisagées en tant que dispositions dont la transposition à l’enseignement de la Communauté française s’avérerait intéressante.

2.1. L’information

2.1.1. Concernant un sujet particulier

a. Au niveau de groupes d’information, de discussion, de formation

Afin de stimuler l’implication des parents, des groupes d’information, de discussion ou de formation ont été mis en place à l’étranger. Ils sont organisés par l’école en réponse à des besoins spécifiques du jeune, des parents et/ou de l’enseignant. Plusieurs parents y sont ainsi conviés. La fonction de ces groupes d’information peut être de trois ordres :

- informer les parents sur un sujet précis ;
- permettre aux parents d’échanger sur ce sujet ;
- initier les parents à des programmes d’intervention.

Ces initiatives sont à l’origine de nombreuses publications dans les écrits scientifiques et selon plusieurs, ils donnent des résultats positifs (Mercer, 1991 cité par Goupil, 1997).

En ce qui concerne plus particulièrement les jeunes à haut potentiel, la mise en place de tels groupes d’information, de discussion ou de formation peut présenter de nombreux avantages. En effet, ces groupes auraient pour objectifs de réduire l’incertitude des parents quant au développement personnel de leur enfant mais également de les renseigner sur les méthodes d’apprentissage à envisager pour les jeunes à haut potentiel.

Réduire l’incertitude

Il convient de donner des réponses à la question générale « Que se passe-t-il dans le corps et l’esprit des jeunes à haut potentiel ? » pour ainsi informer les parents et les enseignants de ce qui vit le jeune aux points de vue affectif, social, psychomoteur et en ce qui concerne les démarches mentales. L’information ici suggérée relève plutôt du domaine de la psychologie.

Renseigner sur les méthodes

Par ailleurs, sur cette information psychologique doit venir se greffer l’information pédagogique, strictement orientée vers les méthodes d’apprentissage à envisager pour les jeunes à haut potentiel.

b. Au niveau d’un support écrit

La divulgation d’informations concernant les enfants à haut potentiel pourrait passer par la réalisation de brochures destinées aux parents, aux enseignants, et à toutes autres personnes concernées par la problématique. Des démarches similaires sont réalisées sur des sujets comme la dyslexie ou l’hyperactivité.

L’application de ces mesures est envisageable en Communauté française. Tant en ce qui concerne la gestion des groupes que la rédaction des brochures, il est souhaitable qu’elles bénéficient toutes deux de l’apport de scientifiques émanant des disciplines psychologiques et pédagogiques, et faisant preuve d’expertise dans le domaine de la surdouance.

2.1.2. Concernant l’enfant lui-même

Pour pouvoir apporter une action efficace adaptée aux difficultés que rencontre l’élève, il est capital de se donner un lieu et un temps où l’échange d’informations concernant le jeune est dirigé des parents vers les enseignants et vice-versa.

De cette manière, les parents renseignent les enseignants sur les représentations qu’ils ont de leur enfant et sur le vécu familial de celui-ci. Ainsi, les enseignants peuvent dresser un portrait familial

de chacun de leurs élèves et se trouver alors plus à même de proposer des activités s'inscrivant dans ce contexte.

Cette initiative a été mise à l'épreuve par le Ministère de l'Éducation du Québec, dans les années nonante. Les résultats sont encourageants : plusieurs enseignants ayant réalisé des portraits de classe considèrent cette activité comme utile pour prendre conscience des situations familiales difficiles vécues par les élèves, l'équipe éducative a l'opportunité de réfléchir sur les rôles respectifs de l'école et de la famille, le partenariat entre les membres de l'école s'en trouve favorisé de même que la participation des familles à la réussite scolaire de leur enfant.

2.1.3. Concernant le fonctionnement de l'institution scolaire et de l'établissement

L'accueil des parents et du jeune, en début d'année, est très importante. Organiser une rencontre entre école et famille afin d'informer les parents et le jeune sur les programmes, les règlements, les politiques de l'école et les infrastructures est primordial. Permettre aux parents et au jeune d'interroger chaque intervenant éducatif l'est tout autant. De plus, il s'agit également d'une occasion pour qu'enseignants et parents puissent se rencontrer, se présenter et ainsi construire les bases d'une relation qui pourra éventuellement déboucher sur une *participation*.

2.2. Participation

Du côté de la deuxième orientation, nous identifions surtout l'idée selon laquelle tout élève en difficulté doit pouvoir trouver des solutions négociées avec lui, ses parents et les enseignants.

2.2.1. Projets à l'initiative de l'école

Dans le meilleur des cas, les projets d'établissement doivent intégrer la notion de partenariat avec les parents. Cette attention particulière est la manifestation d'une démarche ouverte et réaliste ; l'école et la famille sont deux entités à considérer pour une gestion équilibrée. L'intégration des parents au projet d'établissement se doit d'être présente dans toutes les écoles, ceci afin de ne pas développer à outrance le marché scolaire. Les projets d'établissement font l'objet d'explications plus détaillées au point II.B.4.

Certaines écoles offrent encore la possibilité de rencontres concernant la façon d'aider l'enfant dans ses devoirs et leçons. Ce type de démarches, basées plus particulièrement sur les méthodes de travail, semble tout à fait intéressant à intégrer dans les projets d'établissement. En effet, d'après nos constats, nous ne pouvons qu'insister sur l'utilité de travailler les méthodes de travail avec les parents et le jeune à haut potentiel.

2.2.2. Projets à l'initiative du jeune bénéficiant de l'encadrement des parents et de l'école

Actuellement, nous ne disposons pas d'information concernant des projets à l'initiative du jeune. Il est donc difficile de présenter des résultats en la matière et d'envisager ainsi leur application éventuelle en Communauté française.

Cependant, il nous semble pertinent de permettre et d'encourager de telles démarches. Pour le jeune, elles constitueraient une occasion de mobiliser son potentiel par rapport à ses intérêts tout en garantissant des apprentissages (contenus et démarches). La littérature consacrée à la surdouance ainsi que les différents entretiens réalisés dans le cadre de cette recherche rappellent que le jeune à haut potentiel présente des centres d'intérêt très particuliers (nouvelles technologies, astronomie, histoire ancienne, etc.) qu'il ne demande qu'à approfondir.

Pour mener à bien son projet, le jeune a besoin d'être encadré lors des différentes phases : planification, réalisation, évaluation et communication. L'encadrement de ces démarches seraient, dans le meilleur des cas, pris en charge par les parents et les enseignants.

Plus spécifiquement, les parents pourraient également se charger d'offrir un panel d'activités parascolaires. Concrètement leurs actions s'inscriraient dans l'animation d'ateliers, l'accompagnement d'élèves lors de sorties, le partage d'un art ou d'un passe-temps, l'organisation

d'événements socioculturels. L'école se chargerait d'éduquer les parents en organisant des sessions d'information et de formation sur des sujets choisis de concert, et mettrait à la disposition des familles du matériel pédagogique permettant le dépassement des contenus enseignés.

2.2.3. Projets à initiative de l'école, des parents et du jeune

Pour le meilleur et pour le pire, les parents et l'école sont tous deux partenaires dans l'éducation du jeune. Les informations glanées d'un côté doivent être rendues transparentes à l'autre. Faire participer les parents et a fortiori les impliquer à l'école est souvent critiqué. En effet, les mauvaises expériences réalisées dans ce sens découragent et suscitent le désintéressement des deux parties. Les uns, le personnel enseignant, déplorent le manque de temps alloué à l'aspect communication avec les parents et le manque de ressources qui y sont consacrées (espace d'accueil, compétence à communiquer, etc.). Pour les autres, les parents, l'histoire négative personnellement vécue par eux et leur sentiment d'incompétence sont majoritairement les causes de l'échec de la relation école-famille.

Parallèlement à ces expériences malheureuses, nous pouvons en compter d'autres plus positives. C'est le cas d'ateliers de discussion ou d'activités regroupant enseignants, parents et direction d'école organisés afin de mettre en avant les ressources de chacun, de clarifier les rôles dans le cheminement scolaire de l'enfant, et ainsi de favoriser un meilleur accompagnement des élèves (Ministère de l'Éducation du Québec, 1994).

Stallings et Stipech (1986, p. 738) ont d'ailleurs mesuré les effets positifs de tels projets.

Pour les enfants, les auteurs ont constaté entre autres :

- une augmentation de l'estime de soi ;
- une amélioration du rendement scolaire ;
- une réduction du nombre de doubleurs et de décrocheurs.

Pour les familles, les effets bénéfiques concernent :

- l'amélioration des relations entre parents et enfants ;
- l'acquisition pour les parents d'attitudes positives à l'égard de l'école et de la profession enseignante.

Les projets à l'initiative des trois partenaires que sont le jeune, les parents et l'école devraient plus largement s'inscrire dans le cadre d'un Plan d'Intervention (Goupil, 1997). L'objectif principal de ce dernier est de répondre par des actions éducatives aux besoins particuliers de chaque élève. Il s'agit d'une démarche de concertation visant à planifier les apprentissages et l'insertion sociale de l'élève. Le Plan d'Intervention recouvre diverses étapes :

1. l'évaluation des forces et des besoins de l'élève
2. l'échange des intervenants sur cette situation
3. la définition d'objectifs à poursuivre
4. le recours à des services particuliers et des interventions pertinentes
5. la définition des responsabilités des partenaires
6. la fixation des délais impartis
7. la réalisation
8. l'évaluation

Il semble tout à fait intéressant de mettre à l'étude l'application d'un tel Plan en Communauté française pour tout élève à besoin spécifique.

Dans le cadre de ces deux orientations, nous suggérons que les Centres Psycho-Médico-Sociaux envisagent et négocient les interventions possibles dans ce partenariat. Ils pourraient, par exemple, trouver place au niveau de l'information pour ce qui concerne les activités d'information, de discussion et de formation. Au niveau de la participation, ils pourraient intervenir en tant que médiateurs.

2.3. Précautions à apprendre concernant l'établissement et le maintien d'un partenariat entre l'école et la famille

Plusieurs auteurs (Freiberg & Driscoll¹², 1992 ; Goupil, 1997 ; McShane¹, 1984) identifient divers principes et caractéristiques sur lesquels repose la collaboration entre parents et enseignants. Il s'agit de précautions ou de conditions nécessaires à l'établissement d'un réel partenariat.

La formation des enseignants

Comme le relève Goupil (1997), si certains enseignants souhaitent rencontrer les parents de leurs élèves, d'autres appréhendent ces rencontres, particulièrement lorsqu'il s'agit d'élèves présentant quelque difficulté. Nous pouvons supposer que cela soit d'autant plus vrai lorsqu'il s'agit de jeunes à haut potentiel en difficulté d'adaptation scolaire. Ces appréhensions prendraient leurs origines dans le manque de formation de base des enseignants en ce qui concerne la communication avec les parents. Aussi, le manque de préparation des futurs enseignants à la collaboration avec les parents constitue une difficulté supplémentaire à la mise en place d'une communication positive et ainsi d'un partenariat.

De plus, une formation initiale ou continuée des enseignants s'avère nécessaire pour la gestion des groupes d'information, de discussion et de formation.

Gestion au niveau du temps

Pour éviter des écueils dus au manque de temps, il est important d'aménager des plages de temps consacrées au partenariat avec les parents.

Pas de construction d'une relation dans le cadre de situations critiques

Le fait de se rencontrer uniquement pour résoudre des situations problématiques peut constituer un obstacle à l'établissement d'une communication positive entre parents et enseignants. En effet, hormis les rencontres officiellement prévues entre parents et enseignants (réunion de parents,...) les réunions se font la plupart du temps lorsque certaines difficultés apparaissent chez l'élève. Il peut s'agir de difficultés d'apprentissage ou de comportements peu acceptables. Ces contacts sont alors très souvent chargés en émotion, qu'il s'agisse d'anxiété présente chez les enseignants et parents, ou d'énervement. Les rencontres entre parents et enseignants, plus fréquentes lorsque des difficultés surviennent, peuvent alors nourrir chez chacun la représentation selon laquelle les moments où ils se rencontrent correspondent à des vécus peu agréables. Il est donc très important que les enseignants entrent en contact dès le début de l'année scolaire avec les parents, et leur manifestent leur désir de travailler avec eux.

Implication de chacun

Il est nécessaire qu'enseignants et parents soient parties prenantes dans cette aventure, et qu'ils désirent s'y impliquer.

Parents – enseignants : des relations différentes par rapport au jeune

Les relations parents-enfants et enseignants-élèves sont très différentes. McShane décrit les premières comme personnelles, subjectives, se vivant à long terme. Les relations entre l'enseignant et son élève sont par contre décrites comme plus objectives et se vivant à court terme. Afin de pouvoir établir un partenariat comme nous l'entendons, il est important de reconnaître et d'accepter cette différence.

Considération des parents

Il est nécessaire que les enseignants reconnaissent l'importance et la responsabilité des parents, et ce qu'ils soient ou non d'accord avec les attitudes des parents, ou avec leurs valeurs. Les parents contribuent davantage au développement de leur enfant, ils lui montrent comment exprimer ses besoins et sentiments, comment réagir à certaines situations, comme ne coopérer, etc. Les parents

¹² Cités par Goupil (1997)

ont une perception unique de leur enfant, et constituent ainsi une source d'informations riches pour l'enseignant.

De plus, comme le relate Goupil (1997), considérer les parents comme la cause première des difficultés du jeune est un préjugé qui nuit très fortement à la collaboration avec les parents. S'il est vrai que certains jeunes vivent au sein de milieux familiaux en difficulté et que cela peut leur nuire, il est faux de croire que tout enfant en difficulté, quelle qu'elle soit, a des parents en difficulté.

Un échange mutuel

Les rencontres doivent s'inscrire dans un processus d'échange mutuel : parents et enseignants apportent chacun des informations complémentaires, s'enrichissent mutuellement.

Un langage accessible

Tout jargon professionnel est à éviter. Il constitue une barrière à la communication.

Verbalisation des attentes respectives – de la situation vécue

Afin que le partenariat puisse s'établir, il semble très important que chacun puisse verbaliser les différentes attentes qu'il a vis-à-vis de ses partenaires. Ainsi, elles pourront faire l'objet d'échanges, de discussions concernant leur adéquation avec le rôle de chacun.

Il est également très important que chacun puisse expliquer la situation dans laquelle il se trouve, c'est-à-dire de préciser toutes les contraintes ou facilités qu'il peut rencontrer.

Présence et participation du jeune concerné

Plusieurs auteurs¹³ (Jones & Jones, 1986 ; Shea & Bauer, 1985 ; Turnbull & Turnbull, 1990) s'accordent sur le fait qu'il est avantageux que le jeune soit présent lors des rencontres entre ses parents et ses enseignants.

Le jeune sait ce qui se passe durant la rencontre. Sa présence permet de prendre des décisions cohérentes selon ses préférences et ses intérêts, lui permet d'être partie prenante des projets le concernant, d'entendre l'évaluation réalisée par ses parents et ses enseignants.

3. En guise de conclusion

Comme le souligne Breuvert (2001), l'émergence de différences suscite de nombreux questionnements tant du côté de l'école que du côté politique. Plus largement, c'est toute la société qui s'en trouve concernée.

La différence, selon cet auteur, peut s'expliquer par ce qui est relatif à une norme. Il est des différences avantageuses comme il en est des désavantageuses. L'exemple d'une différence avantageuse est la difficulté d'apprendre à l'école qui peut, par exemple, cacher une intelligence pratique supérieure non prise en compte dans le cursus traditionnel.

C'est une chance pour l'école comme pour le pouvoir politique de s'intéresser aux différences quelles qu'elles soient. Les mesures à prendre en considération dans l'école de demain devraient être suivies de plusieurs évaluations qui consisteraient à améliorer les erreurs et à parfaire les succès.

Enfin, la relation école-famille est trop évidente que pour faire fi de l'une ou de l'autre. Ces deux entités sont unies pour le meilleur et pour le pire. Fort de ce constat, il appartient donc de se donner les moyens et conditions pour qu'ensemble, l'école et la famille puissent vivre en parfaite harmonie.

¹³ Cités par Goupil (1997).

Chapitre 3 : Le champ scolaire un cadre d'action à investiguer

Cette partie a été rédigée par l'équipe universitaire de Namur

1. Préambule

Bon nombre de personnes interrogées mentionnent des difficultés par rapport à l'école, à l'institution scolaire, dans le rapport aux enseignants et dans le rapport à l'apprentissage. Ennui, manque de souplesse et d'ouverture, cloisonnement, aspect répétitif des apprentissages, exercices systématiques, non-sens, manque d'écoute, non respect des réels intérêts de enfants et de leurs projets, exclusion, difficultés relationnelles, normativité... : les raisons de mal être évoquées par les personnes interrogées sont multiples. Des ressources ont également été pointées : l'avidité d'apprendre, l'attrait pour des activités de lecture, de sciences, les attitudes de recherches, les relations privilégiées et porteuses construites avec des condisciples et/ou des enseignants, des activités enrichissantes ... Certains aspects relatifs à l'apprentissage et à l'enseignement sont tantôt considérés comme des ressources, tantôt comme des difficultés, selon les contextes.

Ainsi, tout en se basant sur les zones de besoins, nous nous attellerons à proposer des actions basées sur des ressources déjà évoquées lors des entretiens. Les contenus abordés dans les champs " école " et " apprentissage " sont dépendants les uns des autres. C'est pourquoi nous nous appuyerons sur les analyses et interprétations issues de ces deux champs contigus.

Des pistes d'action seront proposées : assouplir le système, développer des dispositifs pédagogiques variés et complexes qui soutiennent un apprentissage en profondeur, travailler sur la dynamique relationnelle dans les classes et dans l'école..

Mais ces actions ne devraient-elles concerner que les enfants à haut potentiel ? Lors de nos récentes recherches auprès d'élèves en difficulté scolaire, nous avons fréquemment pointé des éléments similaires évoqués par les jeunes.

Dans ce contexte, comment les dispositifs pédagogiques adaptés aux besoins des enfants à haut potentiel pourraient-ils être pensés pour tous les enfants ? Il est vrai que l'identification d'un haut potentiel n'est pas toujours aisée vu la relativité des tests, le manque d'outils diagnostics directement utilisables par les enseignants telles que l'observation d'indices, le décodage difficile de souffrance générale... De même, les problématiques pointées semblent, pour certaines, communes à l'ensemble des élèves. Dès lors, ne risque-t-on pas, en cloisonnant les soutiens, de recréer un clivage qui semble déjà être un obstacle à l'adaptation sociale et à l'épanouissement personnel des enfants et des jeunes à haut potentiel ? Pourquoi ne pas viser large pour qu'un maximum d'élèves, souvent démobilisés par des pratiques qu'ils ressentent comme étroites, répétitives et dépourvues de sens pour de multiples raisons y compris un haut potentiel, puissent renouer avec une véritable démarche d'apprentissage ?

D'ailleurs, la réflexion de ceux qui travaillent depuis de longues années sur le développement de dispositifs pour enfants à haut potentiel (Piirto,1994 ; Olson, 1992 ; Renzulli, 1992 ; Levin, 1992 ; Wilson, 2000) va dans ce sens. Dès lors, nous pensons qu'une réflexion en profondeur sur ce qu'est l'apprentissage ainsi qu'un débat sur la nature de l'intelligence sont à mener. C'est dans ce cadre que nous pourrons positionner l'école dans le rapport qu'elle construit avec ces deux concepts.

2. L'école : un cadre à préciser

L'interprétation des données, les rencontres avec des professionnels de l'éducation (CPMS, experts-praticiens de la douance), les expériences menées à l'étranger (Piirto,1994 ; Olson, 1992 ; Renzulli, 1992 ; Levin, 1992 ; Wilson, 2000), nous ont permis d'orienter nos propos dans quatre directions :

- Premièrement, un terrain d'entente est à trouver entre le projet d'enseignement développé au sein du système scolaire et le projet d'apprentissage des jeunes. L'école est avant tout un lieu d'apprentissage. Mais comment faire percevoir aux jeunes que vie et école sont intimement liées ? La question du **rapport au savoir** constituera notre première voie d'investigation.
- Deuxièmement, des actions sont à développer dans les classes et dans les écoles. Mais sous quelles modalités ? La démarche intellectuelle telle qu'elle a été observée et analysée par de

nombreux chercheurs mérite d'être considérée comme base pour organiser les apprentissages. Certains auteurs considèrent que la démarche de résolution de problèmes est particulière porteuse pour soutenir certains apprentissages. C'est pourquoi le **dispositif de résolution de problèmes** constituera notre deuxième voie d'investigation.

- Troisièmement, au sein d'une collectivité, les apprenants méritent d'être considérés individuellement. Pour ce faire, l'enseignant doit pouvoir à certains moments les observer pour leur proposer les activités qui répondent le mieux à leurs besoins d'ordre personnel ou relationnel. Des **démarches de différenciation** seront proposées comme troisième piste d'action.
- Quatrièmement, les actions ne seront possibles que si elles sont soutenues par des partenaires capables de se rencontrer pour établir ensemble les modalités des aménagements réalisés dans les différentes sphères, scolaire bien sûr mais aussi familiale et personnelle, et assurer leur coordination. La cohérence des actions nécessite un **soutien collégial**. Notre dernière piste ira dans ce sens.

2.1. Les missions de l'école

D'ores et déjà, nous pensons qu'une clarification des missions de l'école et des enseignants par rapport à l'apprentissage permettrait de dégager des zones où l'actions est possible et bénéfique.

L'école a pour mission (Socle des compétences, 1994) de "*conduire chacun au développement optimal de ses possibilités*". Elle a pour projet, "*la construction de la personne, la conquête de l'environnement et l'éducation à la citoyenneté responsable*". Ainsi, "*l'approche des autres, de soi-même et du monde dans ses dimensions artistiques, scientifiques et éthiques est le point de départ et le point d'arrivée de la construction de toutes les connaissances*".

Invitée à se centrer sur chaque enfant, à veiller à ses apprentissages autant qu'à son développement personnel et à son épanouissement, l'école ne sait plus par où commencer ni où donner de la tête. Son rôle est en éternelle expansion, car il concerne des jeunes très différents dans leurs intérêts, leurs acquis, leurs démarches d'apprentissage et qui vivent dans des contextes variés, sans cesse en évolution. Les nouvelles missions de l'école ouvrent des champs de plus en plus vastes, voire infinis... Le risque, aujourd'hui, est que l'école, face à des tâches jamais terminées, ne se voit plus avancer et s'essouffle. Il est dès lors utile de poser clairement un cadre d'action et de lui donner des outils pour agir.

La définition de ces missions est le résultat de volontés politiques, sociologiques et psychologiques, certes louables mais parfois difficiles à concilier :

- la réussite du plus grand nombre : il est important que chaque citoyen ait un niveau minimum de compétences pour être autonome et permettre le développement de la société;
- l'égalisation des chances : tout individu, quel que soit son milieu d'origine, doit avoir les mêmes chances d'accéder à l'instruction ;
- le développement des potentialités de chacun : chaque individu est unique et est à considérer dans son individualité, avec ses forces, ses faiblesses, ses intérêts...

Les places respectives de l'individuel et du collectif sont à prendre en compte : l'épanouissement personnel doit à la fois participer au développement du collectif et être soutenu par lui. Cette réciprocité nécessaire a eu des conséquences dans les milieux de l'instruction et de la formation par le biais des courants pédagogiques puéro-, socio- et techno- centristes.

La situation des jeunes à haut potentiel montre qu'il n'est pas toujours facile pour l'individu de trouver sa place au sein du collectif. La pédagogie différenciée a largement débattu ces questions.

2.2. Un élan vers la différenciation

Le courant pédagogique de la différenciation a tenté d'apporter quelques clés pour amorcer un travail centré sur chaque apprenant, tout en maintenant une dynamique de classe constructive et porteuse. Nous considérerons la philosophie de l'éducation sous-jacente à la différenciation comme un guide d'action qui permet de considérer chaque enfant dans sa globalité tout en lui donnant une place au sein d'un groupe. Elle éveille ainsi aux différences de chacun et à l'ouverture nécessaire aux autres.

Tous les élèves sont différents : ils n'ont pas les mêmes acquis scolaires, les mêmes codes culturels, les mêmes expériences, les mêmes habitudes éducatives (normes familiales), le même style cognitif, le même sexe, ils ont des motivations et des centres d'intérêts variés, des âges différents. Prendre conscience et accepter cette diversité est le fondement de toute pratique enseignante. Mais comment peut-on en tenir compte pour agir ? Les actions issues de la pédagogie différenciée sont vastes tant par la **différence** qu'elles considèrent que par le **démarche** qu'elles développent ou encore par l'**espace de temps** dans lequel elles s'inscrivent. Ainsi, la différenciation porte sur des aspects très variés : les outils d'apprentissage (supports), les démarches, le degré de guidage (consignes), la manière de mobiliser les apprenants, l'organisation du travail (temps, contenus), les modalités d'évaluation...

Ces dispositifs s'échelonnent sur un continuum allant de l'individualisation à l'uniformisation avec certains risques d'excès dans un sens comme dans l'autre. L'équilibre est sans doute la chose la plus complexe à trouver et à maintenir au sein des pratiques : une piste serait de varier les dispositifs de différenciation, d'alterner avec des démarches non centrées sur la différenciation, pour se protéger de privilégier un versant au détriment d'un autre. La totalité du temps scolaire ne doit pas nécessairement être fondée sur de la différenciation. Il s'agit de choisir les moments que l'on accorde à ces activités pour qu'elles s'intègrent au sein d'un dispositif d'enseignement-apprentissage cohérent et efficace.

La différenciation peut donc porter sur de multiples aspects. Les missions de l'école d'aujourd'hui s'inscrivent dans cette philosophie de l'éducation. La pédagogie différenciée constitue un élément majeur du combat pour la démocratie scolaire et sociale (Zakhartchouk, 2001).

3. La question du rapport au savoir

3.1. Lien de ce questionnement avec la problématique

La problématique des EHP (tout comme celle des élèves en difficultés d'apprentissage) soulève des questions fondamentales sur le sens du savoir et de l'apprentissage dans la société actuelle. En effet, la place des savoirs dans l'univers symbolique des jeunes n'est pas toujours évidente : Comment se situent-ils par rapport au savoir, à la culture ?

Ces questions nous semblent pertinentes au sein de notre problématique pour les raisons suivantes :

- Les EHP considèrent que le savoir à acquérir doit avoir du sens, il doit les aider à comprendre le monde qui les entoure.
- La place qu'ils accordent à la performance : le savoir n'est pas seulement un contenu à acquérir pour soi, il doit aussi être reconnu par les autres.
- Le statut du savoir développé au sein de notre société influence le regard que l'on porte sur ces jeunes et sur leurs facilités à acquérir du savoir. Le cadre socio-culturel dans lequel s'inscrit le rapport au savoir de tout un chacun influence le comportement des EHP et surtout, leur rapport à la performance.

3.2. La dynamique du rapport au savoir

3.2.1. Etre dans un rapport au savoir.

Le savoir est une construction personnelle développée à travers les différents milieux de vie que nous fréquentons. En effet, la construction du rapport au savoir s'inscrit dans un processus

d'hominisation¹⁴. Charlot (1997) place cette situation d'acquisition de savoir dans une perspective globale et développementale intéressante. " Apprendre pour se construire, dans un triple processus d'hominisation (devenir homme), de singularisation (devenir un exemplaire unique d'homme), de socialisation (devenir membre d'une communauté, dont on partage des valeurs et où on occupe une place). Naître revient donc à l'obligation d'apprendre. ". L'homme est avant tout sujet de savoir et ne peut être envisagé en dehors de cette dimension. L'enfant naît dans un monde déjà là et structuré par des lois, des fonctionnements, des usages... Placé dans un milieu auquel il doit s'adapter, il est soumis à l'obligation de s'approprier toutes ces informations extérieures. La relation au savoir qu'il se construira alors dépendra des types d'informations (leurs valeurs), des médiateurs qui soutiennent cette construction (personnes, instruments, institutions, organisations) et de son implication personnelle (volonté, attitudes, aptitudes, intérêts). Le rapport au savoir est l'ensemble des relations qu'un sujet entretient avec un objet, un contenu de pensée, une activité, une relation interpersonnelle, un lieu, une personne, une situation, une obligation. Le rapport au savoir est à la fois singulier, social et culturel, c'est en cela qu'il nous intéresse ...

3.2.2. L'école et le savoir

En conséquence, l'école n'a pas l'exclusivité de la construction du rapport au savoir.

Quel est dans ce cas le rôle de l'école par rapport au savoir ? Le savoir est-il réductible à la connaissance que possède chaque personne ? Comment le situer par rapport aux données, aux informations disponibles dans le monde qui nous entoure ?

Les termes *savoir*, *informations* et *connaissances* se distinguent les uns des autres tout en constituant une dynamique particulière, celle qui fonde l'apprentissage. Ils méritent une clarification conceptuelle ; Nous nous référerons à celle proposée par Develay (1996)¹⁵ :

- **L'information** renvoie aux observations, faits relatés, qui constituent une donnée extérieure à la personne. Elle peut être stockée tout en restant identique à plusieurs années de distance.
- La **connaissance** est intérieure à la personne, elle est stockée en mémoire à long terme et peut varier avec le temps.
- Le **savoir** quant à lui constitue la " mise à distance du sujet à l'égard de sa connaissance, grâce à l'usage d'un cadre théorique ", il implique une construction de la part du sujet (un apprentissage). Dans un sens plus large, c'est ce qui est enseigné à l'école ou ce pour quoi l'école existe : enseigner des savoirs, permettre un apprentissage

Le savoir est donc le résultat personnel d'un apprentissage, d'une réflexion et d'une action menée par le sujet à l'égard du monde qui l'entoure. Pour être considérées comme " savoirs ", les informations doivent d'abord être stockées en mémoire, devenir connaissances, et subir des transformations, des restructurations pour être appropriées. C'est dans ce mouvement propre à l'apprentissage que se construira le rapport au savoir.

L'école joue un rôle médiateur important dans ce mécanisme. Elle propose les informations, soutient l'intégration des connaissances et leur transformation. Il semble donc que le rapport au savoir sur lequel l'enseignant fonde sa démarche influence nécessairement celui qu'il induit chez ses élèves. En effet, l'enseignant développe un type de rapport au savoir au sein de ses dispositifs pédagogiques. Ce rapport lui est personnel tout en étant inscrit dans la culture de son établissement et de la société dans laquelle il évolue. Il dépendra des représentations du savoir, de l'apprentissage et de l'intelligence ainsi que des aspects socialement valorisés qui sont véhiculés dans ces différentes sphères : classe, école, société.

De même, l'élève arrive en classe avec tout un vécu propre, une expérience de vie. De ce fait, son rapport sera plus ou moins compatible avec celui de son enseignant et celui de ses pairs. Une hypothèse explicative des difficultés d'adaptation et relationnelles ressenties par EHP seraient qu'elles viennent en partie du manque de compatibilité entre les multiples rapports au savoir et les actions qu'ils impliquent.

¹⁴ Charlot, B. (1997) *Du rapport au savoir*. Paris : Anthropos.

¹⁵ Develay, M. (1996) *Donner du sens à l'école*. Paris : ESF.

3.2.3. Implication du rapport au savoir dans la conception de l'apprentissage

Le fait d'être porteur de savoir implique une relation particulière à soi (construction identitaire), aux autres (rôle et position sociale) et au monde. Un manque de savoir ou trop de savoir influencent ces différentes sphères. Ainsi, au carrefour de multiples rapports sociaux, les problématiques souvent débattues de l'échec scolaire, de l'inadaptation, des enfants en grande difficulté ou précoces animent de nombreux débats de société. Elles se construisent à partir d'un certain type de rapport au savoir valorisé au sein de notre société occidentale.

Dès lors, un individu qui acquiert facilement de nouveaux savoirs et particulièrement, des compétences valorisées, développera un rapport au savoir porteur au sein de notre société. Néanmoins, il arrive que son pouvoir de contrôle sur le monde accru par une acquisition rapide dépasse les normes sociales "acceptables". Nous évoquons ici la situation des enfants à haut potentiel en difficulté. Ils éprouvent quelques difficultés à s'inscrire dans le rapport au savoir prôné au sein de la société. Ce contrôle social crée une prise de conscience d'un décalage, d'une différence.

Ainsi, ces enfants sont dans un double rapport au savoir, celui accepté par la société et le leur. Leur non recouvrement crée le problème.

Il semble ainsi que les actions qui n'envisagent que le produit à atteindre en se référant à une norme, ne permettent pas de rencontrer chaque personne dans ce qu'elle vit et dans son rapport au savoir. Car envisager le rapport au savoir, c'est aussi tenter de mieux comprendre les causes des difficultés ressenties ...

3.3. Le rapport au savoir : une donnée à prendre en compte à l'école

Nous choisissons de nous inscrire dans la perspective proposée par Charlot (1997) : il s'agit de lire autrement ce qui est lu comme "manque" ou comme "trop" et de donner sens à ce qui se passe, c'est à dire de comprendre comment se construit une situation d'élève en souffrance à partir de son vécu. Cela suppose un revirement dans la façon d'aborder la réalité et ne plus penser le savoir dans son versant quantitatif (trop, trop peu, manque) ou relatif (un décalage culturel par rapport à une norme) mais comme expérience de vie traversée par une personne. Il s'agit donc de considérer tout individu comme sujet qui interprète le monde avec ses désirs et ses besoins pour tenter d'analyser ce qu'il vit afin de mieux le comprendre et de pouvoir répondre de façon appropriée à sa souffrance. Ce cadre d'action a déjà orienté notre méthodologie ainsi que la revue de la littérature (rapport de février 2001).

Donner à chaque enfant des clés pour tenter de mieux se comprendre, l'aider à se percevoir dans ce qu'il est, constitue une première piste à envisager car au niveau affectif et relationnel. La maîtrise de la relation à soi et aux autres s'établira grâce à une meilleure conscience de ses capacités et de leur mise en œuvre.

Sur base du cadre théorique exposé ci-dessus, les lignes qui suivent tenteront de présenter quelques aspects concrets à considérer dans le milieu scolaire.

3.3.1. Echec ou réussite : des conceptions du savoir différentes

Les recherches menées par Bautier et Rochex (1998) ont montré que la manière dont les élèves envisagent le savoir en milieu scolaire a des répercussions au niveau de leur investissement et de leurs résultats :

- Pour **les élèves qui réussissent**, le savoir est important même s'il n'est pas utile et il peut faire sens tout en étant déconnecté de son utilité professionnelle. Le savoir a du sens dans un autre registre que le registre scolaire, ils établissent une relation de complémentarité entre savoir scolaire et savoir social. Ce que l'on apprend à l'école permet de comprendre les choses en dehors de l'école et de se construire soi-même comme personne. Il y a un réinvestissement tout à fait essentiel du savoir scolaire dans une dimension personnelle et dans son rapport au monde.

- Les **élèves en difficultés** travaillent pour passer. Ils sont dans un rapport qualité-prix... L'école à du sens car elle permet d'avoir un diplôme, un travail. Ils dissocient totalement la savoir scolaire et la savoir social, qu'ils considèrent comme seul important. Mais, ce qui se passe dans la confrontation à l'école au quotidien (la confrontation au savoir) n'a que très peu de sens. L'élève est pris dans une logique du tout professionnel et du tout " utilitaire ".

Quant à nous, nous avons constaté que la question du sens accordé au savoir est souvent abordée par les **élèves à haut potentiel**. Pour eux les informations proposées à l'école sont intéressantes et les aident à comprendre le monde à partir du moment où elle s'ont du sens et génèrent du savoir. Les savoirs ont du sens intrinsèquement mais l'école ne génère pas suffisamment de savoirs significatifs aux yeux des EHP. L'institution scolaire n'est donc pas perçue comme très intéressante pour les EHP car ce n'est pas là qu'ils apprennent le plus. Comment dès lors aider l'école à rendre les savoirs enseignés suffisamment porteurs de sens pour ces enfants ?

3.3.2. Le sens à l'école

La relation entre rapport au savoir et la performance scolaire illustrée dans le point précédent nous pousse à investir cette question du sens. " Il ne faut pas apprendre des choses aux élèves pour de mauvaises raisons ! ", dit Charlot. La vigilance est donc de rigueur par rapport à l'argument du sens que les savoirs à enseigner pourraient recouvrir pour chaque enfant... En effet, cette question constitue un des piliers du rapport au savoir et surtout, de l'action que chacun mettra en œuvre face à lui. L'école, par sa fonction de " médiateur de savoirs " doit nécessairement s'interroger sur le statut de ces savoirs dans le contexte actuel. Accorder une place aux questions du " pourquoi ", du " à quoi ça va nous servir " tant dans le chef des enseignants que des élèves est utile à plusieurs titres. Le choix des enseignants portera sur des contenus qui ont du sens à leurs yeux, mais qu'ils auront à expliquer à leurs élèves pour légitimer l'option choisie. Ainsi, les élèves auront la possibilité de prendre conscience des relations constructives qui existent entre les apprentissages scolaires et la vie courante et professionnelle, en " démontant " la transposition didactique parfois difficile à décoder seuls.

Mais admettre qu'une activité a un sens ne suffit pas toujours pour s'y impliquer, il faut un éprouver un certain intérêt (" *Ca m'intéresse de mieux comprendre ce mécanisme* ") ou y percevoir une utilité directe (" *J'ai besoin de comprendre comment cela fonctionne pour pouvoir réparer mon vélo* "). En effet, toute représentation du sens ou de l'utilité d'un contenu est personnelle. Les enfants à haut potentiel, notamment, les perçoivent assez vite mais sont rapidement déçus devant les activités " trop simplistes " ou " trop courtes " qui en découlent. L'attention portée à cet aspect doit également permettre aux enseignants de percevoir les attentes de leurs élèves et d'y répondre, ou du moins d'en tenir compte. Se pose ici la question des méthodes pédagogiques. Les dispositifs que l'enseignant met en place pour médiatiser les savoirs développent des conceptions du savoir déterminées. Le choix des contenus associé au choix des méthodes pédagogiques cadrera l'espace de prise de conscience et d'appropriation du sens des savoirs enseignés.

3.3.3. Le rapport au savoir et les méthodes pédagogiques

Le rôle de l'enseignant est de médiatiser le savoir. La manière dont il conçoit l'apprentissage influencera directement sa présentation des matières.

En classe s'instaure entre l'apprenant et l'enseignant une relation de dépendance, l'action de l'un conditionne l'action de l'autre et inversement. Ainsi, les dispositifs pédagogiques et méthodes utilisés par l'enseignant influenceront nécessairement l'implication de l'apprenant. D'où l'importance de s'interroger sur les différentes modalités des conditions d'apprentissage-enseignement ainsi que sur le type de rapport au savoir qu'elles véhiculent. Le tableau proposé ci-dessous reprend 6 paradigmes (Leclercq et Denis, 1999). Ils illustrent chacun les implications d'une conception de l'apprentissage particulière au niveau des actions et des dispositifs.

Apprendre, c'est	Recevoir	S'imprégner	Pratiquer	Explorer	Expérimenter	Créer
Action de l'apprenant	Ecouter	Regarder	Suivre une progression	Manipuler, déambuler	Chercher une solution	Construire
Action de l'enseignant	Dire	Montrer	Guider	Mettre à disposition	Donner un problème	Etre présent

Dispositif	Transmissif	Modelage	Guidage	Approvisionnement	Réactivité (hyp-test)	Confrontation
Contexte	Informations structurées	Modèles	Régulations	Banque de données	Outils pour tester	Matériel
Rapport au savoir véhiculé	Un type de rapport au savoir est privilégié par l'enseignant. L'apprenant doit s'y inscrire.			L'apprenant développe son propre rapport au savoir dans le contexte proposé par l'enseignant.		

Toutes ces démarches permettent d'apprendre, certaines étant plus compatibles que d'autres avec certains contenus et avec des pratiques personnelles. Cette relativité est à considérer et surtout à gérer pour qu'un plus grand nombre d'enfants puisse apprendre par différents canaux et aussi, découvrir et s'essayer à différentes démarches d'apprentissage. Aucun dispositif n'est bon ou mauvais en soi, c'est leur **complémentarité** qui mérite d'être développée et leur **variété** qui permet à chacun de reconnaître ce qui est le plus porteur pour lui.

3.4. Enseigner dans une perspective de rapport au savoir

Il est important, tout d'abord, de mettre à jour les conceptions de chacun à propos de l'apprentissage : Qu'est-ce qu'apprendre ? Comment apprend-on ? Où apprend-on ? Avec qui ? Des moments de questionnement, de mise en commun permettraient à l'enseignant, d'une part, de connaître ses élèves et à chaque enfant, d'autre part, de prendre conscience de la diversité des conceptions possibles et d'ouvrir les siennes. Les temps de questionnements métacognitifs constituent ici dans pistes intéressantes (Romainville, 1993). Le Service de Pédagogie Universitaire de notre département de recherche¹⁶, les met d'ailleurs en place avec des étudiants à l'entrée à l'université. Ils sont ainsi accompagnés pour développer et réguler leurs propres méthodes d'études.

Ces questionnements pourraient constituer un tremplin pour envisager la question du SENS de l'école, des savoirs et de l'apprentissage : Qu'est-ce que je fais en classe ? Qu'est-ce que ça m'apporte ? Est-ce que j'apprends ? Qu'est-ce que j'apprends ? En quoi cela m'aidera-t-il pour la suite ?

Ensuite, il s'agira de trouver un consensus pour que tous les élèves puissent, avec leurs conceptions et leurs pratiques, apprendre et se développer. La souplesse et la variété des démarches, des dispositifs et contenus seront de mise pour tenter de rencontrer chacun à un moment donné. C'est là que le rôle de l'enseignant risque fort de se complexifier car prendre conscience des aspects intervenant dans l'apprentissage ne facilitera pas ses actions, loin de là. En tenir compte lui demandera énormément d'attention, de pratique et de temps.

4. La question de l'intelligence en milieu scolaire

La revue de la littérature réalisée dans le cadre de cette recherche (rapport février 2001) a nécessairement investigué le domaine de l'intelligence. Nous avons alors montré que ce concept pose encore beaucoup de questions aujourd'hui, qu'aucune définition univoque n'existe et que cette notion est toujours ancrée dans un contexte socio-culturel qui la relativise. C'est pourquoi nous avons opté pour une conception très ouverte de l'intelligence en nous référant aux théories de Sternberg et de Gardner. La notion d'intelligence multiple n'envisage pas seulement les pensées logique et verbale, les plus souvent sollicitées à l'école, mais aborde d'autres dimensions. La théorie développée par Gardner considère des **contenus** intellectuels. Néanmoins, tout comportement intelligent se fonde sur une **démarche** particulière. En effet, d'après Fournier (1999), le tour d'horizon des définitions de l'intelligence permet de s'accorder sur un constat : l'esprit fait appel à l'intelligence pour surmonter les difficultés qui l'entravent dans sa marche vers les finalités qu'il s'est fixées. L'intelligence peut dès lors être considérée comme une démarche destinée à résoudre des problèmes.

¹⁶ SPU, Département Education et Technologie des Facultés Universitaires Notre Dame de la Paix à Namur.

4.1. L'intelligence en classe

Pour Jean-Yves Fournier¹⁷, l'intelligence en tant que faculté de résolution de problèmes est trop rarement sollicitée à l'école. Selon cet auteur, tout apprentissage est le fruit d'une démarche intellectuelle qui part d'un questionnement concret. Même si nous considérons que cette démarche ne concerne pas tous les apprentissages qui peuvent être implicites, issus de situations inattendues, de fausses manœuvres, etc. Nous nous référons à cet auteur pour ce qui concerne les apprentissages délibérés. Or, l'observation des pratiques montre que les dispositifs pédagogiques se positionnent rarement en fonction des démarches intellectuelles de type "résolution de problèmes". Le plus souvent, les enseignants se basent sur une conception de l'intelligence subordonnée à la connaissance : il faut d'abord acquérir des connaissances et ensuite, l'intelligence se développera d'elle-même dans une forme de génération spontanée.

En conséquence, les enseignants considèrent que leur mission est de fournir des connaissances à leur élèves mais qu'ils n'ont aucune prise sur la manière dont elles seront apprises. On ne peut leur en vouloir, constate Fournier, "car rien dans leur formation initiale ne les prépare vraiment à stimuler l'intelligence des enfants, certains même ne savent pas trop de quoi il s'agit, et ce que signifie réellement apprendre....".

4.2. Développer l'intelligence dans les classes

Les conséquences pédagogiques de cette conception de l'intelligence sont immenses : on n'apprend pas pour apprendre, on apprend pour résoudre un problème (ou répondre à une question, consciente ou non...), on apprend pour surmonter un obstacle, qu'il soit physique, existentiel ou purement intellectuel.

Dès lors, pour agir intelligemment, il faut déjà se poser une question qui émerge à partir d'un problème qui se pose et ainsi poursuivre le but de résoudre le problème en mettant en œuvre toute une série d'actions. Pourtant, encore aujourd'hui, il est difficile de déterminer le problème sur lequel se construisent les activités scolaires, les liens entre connaissances acquises et le problème posé ne sont pas toujours visibles. Le sens et l'utilité des tâches menées ne sont pas perçus par les élèves qui ne comprennent pas pourquoi on apprend ce qu'on apprend et se désintéressent. Envisager un enseignement basé sur la démarche intellectuelle, c'est donc partir d'une question pour amorcer la démarche d'apprentissage.

Cette manière d'agir demande un changement de conception suivi d'une modification de pratiques. Pour ce faire, les enseignants ont besoin de nouveaux repères méthodologiques. Dans les lignes qui suivent, nous tentons d'exposer plus précisément les mécanismes en jeu dans la démarche intellectuelle afin, ensuite, de dégager des actions concrètes à mettre en œuvre dans les classes.

4.2.1. La démarche de résolution de problèmes

Il est capital de savoir ce qui se passe dans la tête de nos élèves si l'on veut pouvoir leur apporter la nourriture dont ils ont besoin pour faire fonctionner leur intelligence. Voici donc comment Fournier (1999) formalise cette démarche mentale.

La démarche intellectuelle se déclenche face à un problème à résoudre : on commence à rechercher la solution en tentant d'expliquer la cause du problème et ensuite, on vérifie son explication en l'appliquant à un problème du même type. Pour ce faire, l'intelligence passe par quatre opérations qui se succèdent toujours de la même manière :

- **L'analyse** commence par décortiquer le problème sous forme d'éléments prenant valeur d'indices ; c'est la phase **d'observation**, une observation vraie où l'on sait ce que l'on cherche.
- La **synthèse** est une opération qui permet de relier les indices en système cohérent, sous forme de solution virtuelle, parce que uniquement pensée et pas encore vérifiée ; c'est la phase **d'explication**. Elle se fait à partir de construction d'hypothèses, ce qui suppose à la fois une activité de créativité (trouver une cause) et de logique (enchaîner rationnellement cause à effet).

¹⁷ Fournier, J.Y., professeur de psychopédagogie à l'IUFM de Créteil, auteur de *A l'école de l'intelligence; Comprendre pour apprendre, ESF, 1999.*

Fournier, J-Y (2001).L'intelligence à l'école. In dossier " L'intelligence une et multiple ", *Revue Science de l'éducation*, n°116, pp. 34-36.

- La **généralisation** est une opération intellectuelle résultant de la précédente par la construction d'une loi, **règle**, principe théorie. C'est à ce niveau que commence à prendre forme la connaissance.

Ces trois opérations qui mènent du problème particulier et concret à la loi abstraite et générale, et par là-même de l'effet à la cause, forment ce qu'on appelle l'induction. Suit la déduction qui, à partir de la loi encore hypothétique, va procéder à la quatrième et dernière opération.

- **L'application** et d'abord une phase de vérification, puis de mise en œuvre si la loi se trouve confirmée. Ce sont ces **applications** diverses qui mèneront finalement au concept.

Ces opérations se basent sur des faits et ont des effets qui sont chaque fois inscrits dans les cases.

*Emettre des hypothèses
Se questionner*

Problème	Observation	Indices	Explication	Solution	Formalisation	Loi	Résolution	Solution
Fait	Analyse	éléments	Synthèse	Système	Généralisation	Généralité	Application	Système

Phase Inductive : Particulier-général,, Concret-abstrait

Phase Déductive
Général-particulier, Abstrait-concret

La démarche décrite ici n'est pas, comme on le croit trop souvent, propre à la science. C'est la démarche naturelle de l'intelligence devant tout obstacle qui nous fait barrage, même dans nos activités les plus modestes, que ce soit pour découvrir la pression atmosphérique ou pour se tirer d'une panne de voiture, il s'agit des mêmes opérations qui s'enchaînent plus ou moins rapidement selon la difficulté du problème.(...)

4.2.2. En pratique dans les classes : une pédagogie du questionnement

Il s'agit de laisser les élèves se poser des questions, émettre des hypothèses, pour construire eux-mêmes leur savoir plutôt que de simplement le mémoriser.

On reparle heureusement de plus en plus de situations-problèmes, de défis cognitifs, exploités depuis le début du siècle dans le mouvement d'éducation nouvelle (Freinet et tant d'autres). Mais il n'est pas toujours facile de commencer sa séquence d'apprentissage par un problème posé en forme de défi à l'intellect. De leur côté, les enseignants, surtout formés à apporter des solutions, n'arrivent pas toujours à fonctionner d'une autre manière en abordant les apprentissages en termes de problèmes.

Une autre difficulté importante est de laisser pleinement la place aux élèves pour qu'ils aient la possibilité de formuler des hypothèses, et de ce fait, de faire appel à leur capacité de raisonnement et de créativité. Bien souvent, comme le dit Fournier (2001), le modèle classique consiste à mener pas à pas les élèves vers des certitudes, de l'effet à la cause, du fait à la loi, du concret à l'abstrait, sans aucune remise en question. Ainsi, dans bon nombre de classes, dès qu'une question est posée par l'enseignant, il y a trop peu de temps d'attente et de réflexion pour permettre aux élèves de préparer leur réponse. Tout doit aller vite...

Le souhait exprimé par Fournier (2001) et auquel nous adhérons est " qu'on laisse enfin les élèves opérer, sans intervention magistrale préalable, une " intellection totale " qui, partant du problème, aille **de bout en bout**, de l'analyse aux applications " .

Il est capital de développer cette démarche dans son entièreté car de nombreuses dérives naissent des actions menées partiellement : donner un problème pré-mâché, analyser sans savoir ce que l'on cherche, fournir des explications sans qu'il y ait de problème... Mais pour ce faire, il est nécessaire que les enseignants aient intégré cette démarche, qu'ils l'aient vécue pour pouvoir mettre en place de tels dispositifs, non plus en fonction de ce qu'ils maîtrisent le mieux actuellement, c'est à dire l'explication et l'application. Ces modes de fonctionnement bien connus ne sont que des parties de la démarche à réaliser complètement avec les élèves.

Car comme le dit Pépinster¹⁸ (1995), en se référant à l'un des principes d'Education Nouvelle, " expliquer empêche d'apprendre chaque fois que cela dispense de chercher " .

¹⁸ Pépinster, C., Dix idées d'éducation nouvelle. In *Pratiques d'Education Nouvelle*. GBEN. L'Arc en ciel, Huy, 1995.

En Communauté française, et plus particulièrement aux Fundp, une partie du dispositif de formation initiale des enseignants de l'enseignement secondaire supérieur se fonde sur le modèle de la résolution de problèmes (Donnay et Cheffert, 1998).

De même, pédagogie nouvelle ou pédagogie du questionnement, les nombreux dispositifs utilisés à l'étranger pour répondre aux besoins des enfants à haut potentiel font largement référence à cette conception de l'intelligence conçue comme une capacité de résolution de problèmes.

Le point suivant présente des dispositifs élaborés dans ce sens.

5. Mise en œuvre d'actions pédagogiques centrées sur l'apprenant

5.1. Une dynamique d'apprentissage à construire

Les expériences décrites dans la suite de ce chapitre nous ont permis de dégager les réflexions suivantes qui confirment les propos tenus dans le rapport de février 2001 concernant les dispositifs adaptés aux EHP (Pp. 62-95).

Mettre en place un enseignement centré sur l'apprenant, c'est agir en tenant compte des besoins de chaque enfant tout en poursuivant un objectif commun pour tous. Il ne s'agit donc pas d'individualiser ou de conformer, mais de prendre en compte la variabilité interindividuelle en termes de niveaux, de rythmes, d'intérêts, de cultures, en postulant que les potentialités intellectuelles sont équivalentes.

Dans cette perspective, le rôle de l'enseignant n'est plus seulement d'enseigner mais de faire apprendre. Il n'est plus seulement de constater les limites ou les ressources d'un enfant mais comme le dit Perrenoud (1992), " d'organiser des interactions et des activités de sorte que chaque enfant soit confronté aux situations didactiques les plus fécondes pour lui. " Cela suppose une connaissance affinée de chaque enfant, une conscience claire des objectifs à atteindre pour chacun et des compétences spécifiques pour proposer des situations d'apprentissage adaptées.

L'enseignant est désormais un professionnel de l'éducation capable de repérer dans le comportement de chaque enfant des éléments relatifs à :

- ses démarches d'apprentissage privilégiées ou délaissées ;
- ses rythmes ;
- ses centres d'intérêts, sa motivation ;
- ses acquis scolaires ;
- son développement personnel.

Dans le cadre de cette recherche, nous avons pris contact avec des personnes impliquées dans des projets à l'étranger qui tentent de tenir compte de l'hétérogénéité des élèves. Ces expériences montrent qu'il est capital de donner au jeune les moyens de **se connaître en tant que personne et en tant qu'apprenant**. En conséquence, elles donnent une large place à la réflexion qui, selon De Bono, s'enseigne et s'apprend. Les jeunes sont donc amenés à réfléchir sur leur manière d'apprendre : " Quelles sont les stratégies que je mets en œuvre face à tel problème ? ", à échanger avec les autres sur tous les possibles " Quelles sont les stratégies qui s'avèrent efficaces dans ce cas et auxquelles je n'ai pas pensé seul ? ".

L'aspect affectif est également investigué par le biais d'échanges centrés sur les questions : " Quelles sont mes ressentis face à cette situation ? Comment est-ce que je les exprime ? Qu'est-ce que l'autre ressent ? ". Cette manière de procéder en classe provoque, selon Fournier, une évolution évidente dans l'image de soi : les représentations " je suis intelligent " ou " je ne suis pas intelligent ", selon qu'on réussit ou pas à l'école se transforment alors en une image de soi positive et constructive. L'élève se sent infiniment reconnu dans ses capacités de réflexion et dans la valeur de ses idées. En Communauté française, certains enseignants du premier degré mettent déjà en œuvre, mais de façon très ponctuelle, des programmes de développement personnel qui poursuivent les mêmes objectifs : développer la confiance en soi, encourager l'esprit critique, l'autonomie et la

responsabilisation. Ces séquences restent malheureusement trop souvent déconnectées des autres cours et activités de classe. De telles démarches pourraient être intégrées dans tous les cours, comme cela se fait dans les écoles à projet à l'étranger .

Toutes ces réflexions au niveau personnel et au niveau de l'apprentissage sont soutenues par la **dynamique du groupe classe**. En effet, le sentiment d'appartenance et d'engagement au sein d'une " communauté d'apprentissage " est capital pour la construction identitaire d'un jeune adolescent. Ces pratiques dans la classe permettent à chacun de s'exprimer et d'être écouté mais apprennent aussi aux jeunes à écouter et à valoriser ce que disent les autres. Dans ces différents projets, les échanges, les controverses, la gestion des conflits sont l'occasion de débats authentiques où chacun apprend à se poser dans sa différence et à respecter l'autre dans la sienne. Les structures et les règles de la vie de l'école sont garantes du respect des idées des autres. Autant les enseignants que les élèves y adhèrent dans une écoute mutuelle. Les conseils de participation récemment créés dans nos écoles constituent des espaces de parole où pourrait se développer cette dynamique.

Ces trois éléments rejoignent la démarche d'auto-socio-construction proposée par le GFEN (Groupe Français d'Education Nouvelle), répandue dans certaines écoles de la Communauté française par le GBEN (Groupe Belge d'Education Nouvelle).

Cette démarche développée par **Huber** (1994) est basée sur la pratique coopérative et la méthodologie du projet. Elle part de situations-problèmes, articulées les unes aux autres et liées à un **noeud** conceptuel identique dont la résolution permet une réflexion personnelle (l'auto -) tout en favorisant une confrontation entre le sujet et ses pairs (socio-) qui enclenchera une appropriation pour chaque participant du **noeud** conceptuel visé (c'est la CONSTRUCTION). Ce cadre d'action a le mérite d'associer l'individuel et le collectif dans l'apprentissage.

La **dynamique réflexive** dans laquelle s'inscrivent ces expériences ne peut se mettre en place que dans un climat de confiance qui autorise la prise de risques. Les enfants doivent se sentir acteurs et capables d'agir dans le système tel qu'il est organisé et cela, avec une grande rigueur car le jeune apprenant a besoin d'un **cadre clair et solide** sur lequel il puisse s'appuyer. Ce besoin de rigueur et de clarté nous a souvent été signalé par les parents et les enseignants interrogés.

Il ne s'agit pas ici d'anéantir les **règles** mais de les **clarifier** et de les **discuter** pour peut-être les adapter aux publics auxquels elles s'adressent. Susciter chez les jeunes une prise de conscience de la responsabilité de chacun dans l'apprentissage et dans son organisation, leur donner des occasions de prise de décision sont d'ailleurs des moyens de les engager dans leur rôle d'apprenant et de futur citoyen.

Si la démarche d'auto-socio-construction proposée par le mouvement d'Education Nouvelle nous semble particulièrement adaptée aux besoins des EHP, comme des autres enfants, il en est de même pour la **pédagogie du chef d'œuvre** . Depuis plusieurs années déjà, des écoles primaires de la Communauté française proposent à chaque enfant de sixième primaire de construire un chef d'œuvre personnel, qui sera en quelque sorte l'aboutissement de ses années d'apprentissage à l'école fondamentale. Inspirée du concept de chef d'œuvre des Compagnons Bâisseurs, encore en vigueur dans ce type de formation actuellement et ce depuis le Moyen Age, cette démarche reprise par le mouvement d'Education Nouvelle se retrouve aussi dans les écoles Freinet et autres écoles alternatives. Certains parents d'EHP fréquentant ce type d'école nous ont d'ailleurs signalé l'enthousiasme de leur enfant à préparer un tel travail de recherche personnelle. Pour Freinet¹⁹, il s'agit d'une " pédagogie du travail qui intègre tout, à la fois efforts, recherches, doutes et réussites, se basant sur le besoin de l'enfant de se surpasser sans cesse et sur l'importance de concrétiser les étapes de cette excellence acquise. "

Selon Charles Pépinster²⁰, " la pédagogie du chef d'œuvre se construit au sein d'une classe - laboratoire. Chaque enfant choisit librement un sujet qui l'intéresse, parrainé par un adulte-expert. Le travail de recherche, conception, réalisation dure plusieurs mois et aboutit à la présentation

¹⁹ Pourtois, J.P., Desmet, H., L'Education Postmoderne. PUF, Paris, 1997

²⁰ Charles Pépinster est inspecteur d'enseignement et initiateur de la pédagogie du chef d'œuvre en Belgique, dans le cadre du GBEN. Nous reprenons ici des extraits de son interview accordée à R. Vanderheyden in Pourtois, J.P., Desmet, H., La Pédagogie postmoderne. PUF, Paris, 1997.

officielle devant un auditoire d'adultes et de jeunes d'une œuvre personnelle qui soit significative pour l'enfant. La réalisation de ce chef d'œuvre exige de l'enfant qu'il sache lire, écrire, calculer, qu'il ait des compétences d'histoire, de géographie, de sciences, qu'il sache se servir des techniques audiovisuelles, sans oublier l'aspect social, l'animation, et bien d'autres compétences encore, telles que initiative, jugement critique, auto-évaluation, recherche, traitement de l'information, gestion du temps, etc.

On est donc en présence d'une pédagogie globale, décloisonnée, multidisciplinaire. Elle se veut résolument centrée sur le développement et l'émancipation de tous, sans exclusion, et axée sur la solidarité et la collaboration. Non seulement elle suscite le " défi socio-cognitif ", mais elle encourage la confiance en soi. Les pédagogues initiateurs de cette démarche parlent en effet d'excellence, de fierté, de couronnement ou encore d'initiation. Sa visée est de faire exceller chaque individu dans son domaine de prédilection. " (Pourtois et Desmet, 1997)

Dans une telle optique, qu'il s'agisse de pédagogie du questionnement, d'auto-socio-construction ou de pédagogie du chef d'œuvre, le rôle de l'enseignant n'est pas chose aisée. Sa fonction ne se réduira pas à transmettre des savoirs mais aussi à faciliter la communication, à animer des débats de fond, à repérer et à observer des comportements, à organiser des situations d'apprentissage, à donner les outils dont chacun a besoin, à guider chacun dans son cheminement et à réguler les actions entamées.

Pour accompagner les enseignants dans cette fonction " multiface ", nous avons tenté de dégager des questionnements fondamentaux destinés à mettre en évidence des pistes d'actions concrètes.

5.2. Les fondements d'une action

Dans le schéma suivant, nous avons organisé les différents éléments récurrents aux dispositifs proposés pour les EHP, que ce soit de manière isolée et sporadique, ici en Belgique, ou de manière systématique, voire institutionnalisée, dans d'autres pays qui travaillent de longue date sur la question.

Les critères listés et organisés ci-dessous sont issus de trois sources :

- les entretiens menés avec des enseignants et des parents concernés par la problématique des EHP ;
- les contacts pris avec des praticiens impliqués dans des dispositifs pour EHP à l'étranger : école secondaire de Corktown (Canada), Collège et lycée Moncade-Jeanne d'Arc à Orthez (France), projet PEEL (Australie) ;
- la littérature spécialisée qui présente des projets de prise en charge des EHP :
Gardner, H. (1996). *Les intelligences multiples . Pour changer l'école : la prise en compte des différentes formes d'intelligence.* Paris : Retz-psychologie.

Ritcher ; S. (1997). Excellence with equity in identification and programming. In Colangelo, N. & Davis, G.A. (1997). Handbook of Gifted Education. Second Edition. Needham Heights : Allyn & Bacon, pp. 75-88

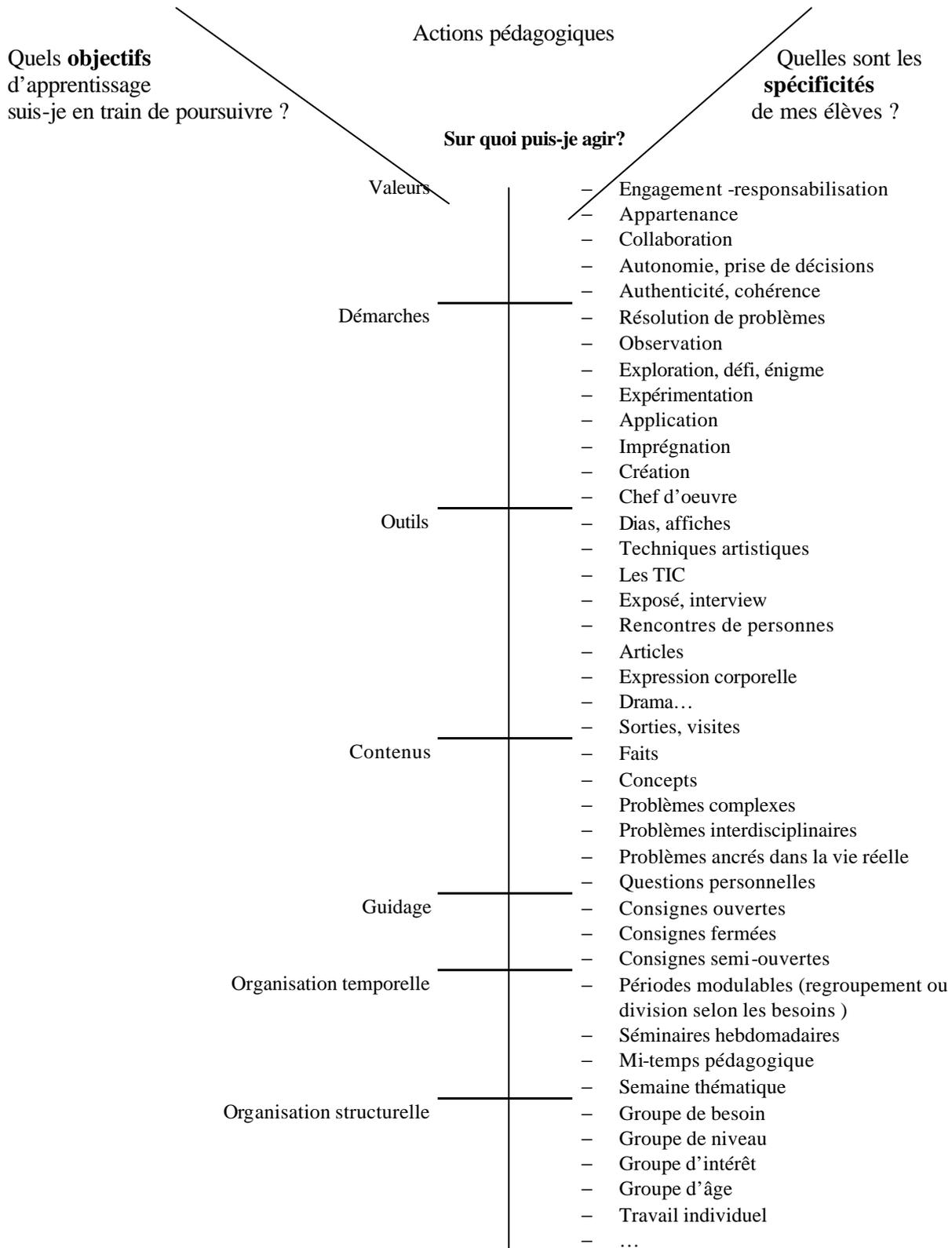
Piirto, J. (1994). *Talented Children and Adults : Their Development and Education.* New York : Macmillan Publishing Company.

Colangelo, N. & Davis, G.A. (1997). *Handbook of Gifted Education. Second Edition.* Needham Heights : Allyn & Bacon.

Ce qui se dégage clairement de ces trois champs d'investigation, c'est avant tout la nécessité de se centrer réellement sur la personne dans sa globalité. Cela implique de réfléchir sur :

- les objectifs d'apprentissage
- les spécificités des élèves
- les actions à mener pour que les deux aspects précédents se rencontrent.

Ces trois éléments constituent les axes de tout dispositif à concevoir pour les EHP.
Les actions pédagogiques de l'enseignant se cristalliseront à l'intersection de ces trois axes.
Les points repris dans ce tableau constituent les aspects communs véhiculés dans les projets développés à l'intention des EPH ou des enfants différents.



5.3. Exemples illustratifs d'expériences menées à l'étranger

5.3.1. Le projet PEEL, Monash University, Melbourne, Australie
 Se référant au départ aux travaux de Dewez et de de Bono, le Projet Peel nous a été recommandé par des enseignants australiens ayant l'expérience des enfants à haut potentiel. Ce " Project for Enhancing and Effective Learning" est, selon ces enseignants, un excellent moyen de répondre aux besoins des EHP. Il s'adresse à tous les jeunes mais convient particulièrement pour répondre aux besoins des " apprenants engagés " comme on les appelle, ou " apprenants doués ".
 Certaines pratiques sont à retenir plus spécifiquement :

- Pour impliquer davantage les jeunes dans leur apprentissage, il s’agit d’abord de **partager** avec eux le **contrôle intellectuel de l’enseignement et celui de l’évaluation**. Il est possible par exemple de négocier avec eux tout ou une partie du contenu, des tâches ou des mesures effectuées. Une autre approche complémentaire consiste à s’assurer que toute activité part des questions des élèves, de leurs commentaires et suggestions.
- Une autre manière de les reconnaître dans leurs capacités d’apprenants autonomes est de **multiplier les occasions où ils trouvent eux-mêmes les contenus** de l’enseignement : séminaires thématiques, recherches individuelles, construction d’une unité d’apprentissage en groupe, etc .
- Le libre choix et la **prise de décision** sont également des facteurs d’implication intéressants. Il s’agit d’offrir aux élèves des occasions de prises de décisions **indépendantes**, sur le choix de contenus à explorer, les niveaux d’exigence, la forme de présentation (poster, powerpoint, jeu de rôle, schéma heuristique,...) ou la manière de gérer le temps pendant une leçon ou une journée, etc.
- Il y a aussi d’autres façons de “ réussir ” que les modèles académiques de l’écrit ou de l’exposé oral. **Soutenir l’estime de soi** est sans doute la facette la plus importante du travail réalisé avec les élèves, et réussir dans des dialogues interactifs, des jeux de rôles, des tâches favorisant un haut degré de **créativité** provoque souvent une plus grande confiance en soi . Nous avons vu à quel point ces enfants et peuvent manquer de confiance en eux et sont sensibles à la reconnaissance.
- Le projet PEEL tente également de promouvoir des échanges et des discussions de type **exploratoire**, par essais et hypothèses. Ce type de discussion encourage la création de liens. Des approches d’enseignement comme le jugement différé, l’augmentation du délai de réflexion, l’usage du “ Et que se passerait-il si... ? ” et l’utilisation du schéma “ Prédiction-Observation-Explication ” (P.O.E.) peuvent y contribuer. La classe devient plus interactive et plus conviviale. L’erreur est permise et considérée comme hypothèse et source d’apprentissage.
- Même si les étudiants pensent que la discussion est utile, ils acceptent moins volontiers que l’on puisse **apprendre à partir des idées, des commentaires et des questions des autres**. Or, lorsque les idées et les débats rebondissent d’un élève à l’autre plutôt qu’avec le professeur, la dynamique de la classe peut atteindre des niveaux d’apprentissage inattendus et très élevés. Cette pratique nous semble particulièrement adaptée pour les élèves à haut potentiel qui ne considèrent pas toujours les autres avec beaucoup d’intérêt, et qui peuvent apprendre par là la véritable écoute.
- Nombreux sont les enfants qui nous ont dit être l’objet de moqueries parce qu’ils s’intéressaient à des sujets inattendus ou posaient des questions peu conformes. On ne réalise pas toujours le sentiment d’insécurité que peut ressentir d’un élève quand il se lance dans un sujet, une réponse audacieuse ou une résolution de problème. Il est souvent plus sécurisant d’attendre la réponse du professeur que d’en suggérer soi-même. Créer entre prof et élèves un climat de confiance qui **autorise la prise de risque**, et permet de s’exprimer librement est donc essentiel pour installer des apprentissages de qualité.
- Les procédés d’enseignement qui promeuvent des apprentissages de qualité demandent un effort et de l’énergie de la part des élèves. Ils demandent de la **variété** pour conserver leur attrait.
- Développer chez l’étudiant la **conscience d’une vue globale** : comment les différentes activités s’accordent-elles et sont-elles reliées les unes aux autres et à une idée plus large ?

5.3.2. Corktown Community High School (Toronto, Ontario, Canada)

L’école alternative de Corktown est une école secondaire dont la philosophie, la pédagogie et le programme se centrent essentiellement sur le développement de l’intelligence créative, et qui insiste autant sur l’excellence académique que sur l’équité. Tous les membres de la communauté ont pour objectif commun de rencontrer les besoins éducatifs très diversifiés de leur groupe d’étudiants. La mission de cette école est d’éduquer des apprenants autonomes, motivés de par eux-mêmes, qui utilisent leur intelligence créative dans leur vie courante, et qui participent activement au système

démocratique. L'équipe éducative insiste sur la liberté d'expression (pensée critique, questionnements ouverts,...), l'autonomie et l'auto-responsabilisation des jeunes par la prise de décision. La réussite et le développement personnel incluent le développement de toute la personne dans ses différentes facettes : intellectuelle, imaginative, sociale, morale, esthétique et créative. Les pratiques pédagogiques, les relations et le fonctionnement de la communauté éducative toute entière visent à développer chez le jeune un sens profond de sa cohérence personnelle.

Comme dans le projet PEEL, les actions développées avec les apprenants s'appuient sur :

- un contrôle de plus en plus important sur leurs propres processus d'apprentissage et sur leurs productions.
- un recouvrement entre vie et apprentissage. Les expériences de vie de chacun servent de base pour certains éléments du curriculum, et les apprentissages scolaires sont constamment reliés à la vie courante.
- l'engagement dans une communauté d'apprentissage : les processus interpersonnels sont développés. Les pratiques de classe permettent à chacun de s'exprimer et d'être écouté, et apprennent aux étudiants à écouter et à valoriser ce que disent les autres.
- l'authenticité : les controverses et les sujets plus conflictuels ne sont pas évités, ils permettent d'apprendre à se poser dans sa différence et de respecter l'autre dans la sienne. Le respect pour les idées des autres est construit dans les structures et les règles mêmes de la vie de l'école.
- la construction d'un projet personnel qui relie ses connaissances académiques, sociales et fonctionnelles. L'étudiant est amené à apprendre à planifier, écrire des propositions, faire des liens avec des experts, communiquer avec des sponsors, négocier un contrat bilatéral, travailler avec les autres et enfin présenter les résultats de son travail sous diverses formes.

On pourrait synthétiser l'esprit de Corktown en disant que les enseignants et les étudiants sont particulièrement **engagés** : ils apprennent à se connaître les uns les autres en tant que personnes, et l'apprentissage prend place dans un contexte relationnel où les discussions et le dialogue sont essentiels autant pour le processus d'enseignement que d'apprentissage ; de plus, les liens avec la vie réelle sont constants, et les contacts avec le monde extérieur font partie intégrante du projet éducatif.

5.3.3. APT Program (Academic Program for Talented)

Ce programme proposé dans les écoles de l'Ohio est en fait un programme académique pour les enfants talentueux et concerne environ 10% des étudiants de chaque école. Les pratiques de classe rappellent étonnamment celles proposées par le projet Peel et l'école de Corktown :

- Nombreux projets et de défis, individuels ou par groupes
- Beaucoup de matériel, très diversifié
- Prise de risque
- Prise de décision
- Formulation d'hypothèses audacieuses, liberté d'expression
- Souplesse de l'organisation
- Ouverture et collaboration avec le monde extérieur
- Variété des situations et supports : écriture créative, musique, drama,...

5.3.4. Collège et Lycée Moncade-Jeanne d'Arc à Orthez

Cette école privée soutenue par l'Etat a commencé à réfléchir à la situation des enfants précoces il y a 7 ans. Depuis lors, elle tente d'élaborer une dynamique d'accueil des enfants intellectuellement précoces en les intégrant au sein des classes où ils jouissent d'une attention particulière. En effet, l'équipe éducative est sensibilisée aux spécificités de ce public à leurs atouts : avidité de savoir, grande sensibilité, compréhension intuitive, et à leurs difficultés, manque de communication, de démarches et de méthodes, décalage entre leur rapidité de compréhension et leur développement psychomoteur.

Ses objectifs sont :

- de prévenir chez l'EHP, les problèmes d'adaptation et d'échec scolaire liés à l'ennui et à l'isolement ;
- de lui permettre de réussir à son rythme ;
- d'assouvir sa soif de connaissance ;

- de favoriser son épanouissement personnel au travers d'activités ludiques ou intellectuellement variées.

Les actions reposent sur:

- la mise en œuvre d'un cycle de 3 ans ;
- l'enrichissement des connaissances : l'apprentissage des langues étrangères, des travaux de recherche, des visites à l'extérieur...
- l'amélioration de la communication orale et écrite ;
- l'acquisition de méthodes: apprentissage, travaux de groupes, exposés, programmation informatique...
- l'ouverture aux autres et à la vie de groupe par le théâtre, la chorale, la musique, l'orchestre ;
- l'amélioration du comportement psychomoteur : expression corporelle, calligraphie, arts plastiques, technologie, musique...
- une attention particulière aux besoins affectifs spécifiques.

Pour plus d'informations, une interview du directeur a été reprise dans le rapport de février 2001.

5.4. Précautions dans la mise en oeuvre

Les dispositifs présentés ici mettent en évidence deux points incontournables :

- Il est nécessaire de travailler avec des **enseignants-praticiens** sensibilisés à la question des EPH et formés à la mise en œuvre de pratiques de différenciation. D'ailleurs, selon Jane Piirto ²¹, la première chose à faire avant de développer un programme pour enfants à haut potentiel est de conscientiser les différents partenaires (administrateurs, directeurs d'écoles, enseignants, parents,...) qui devront y prendre part d'une manière ou d'une autre. Par exemple, à l'Université de Toronto, un programme de qualification supplémentaire en éducation spéciale propose aux enseignants expérimentés une option " HP ", intitulé " Psychologie et éducation des apprenants hautement capables ".
- Il est également indispensable de considérer les **dernières innovations** dans le domaine de l'éducation. Les programmes pour enfants à haut potentiel ont souvent eu une influence prépondérante sur l'éducation en général : ils ont permis certains changements dans les classes régulières. Par exemple (Piirto, 1994), l'idée d'un horaire flexible, de projets d'intérêts générés par les étudiants eux-mêmes, une conscience plus globale de tous les apprentissages, reliés les uns aux autres et prenant de ce fait plus de sens, des modules thématiques et interdisciplinaires, et autres pratiques innovantes.

6. Développer un partenariat

Premièrement, l'analyse des aménagements dans le champ scolaire a montré que les propositions d'actions à réaliser pointent les atouts relatifs au développement d'un réseau relationnel entre les différents partenaires éducatifs et l'enfant.

Deuxièmement, d'après les professionnels des CPMS rencontrés au cours de cette année, les enseignants sont très démunis quand ils rencontrent un enfant de ce type, et demandent souvent leur aide. Mais à l'heure actuelle, ils disposent de peu de moyens pour leur venir en aide. En conséquence, il semble de plus en plus nécessaire de prévoir une sorte de supervision pour aider les enseignants dans des situations complexes.

Troisièmement, les réflexions théoriques ont permis de mettre en perspective le rapport au savoir et la démarche intellectuelle ainsi que ses implications dans les sphères des apprentissages, de l'école, de la famille et de la société.

Quatrièmement, les expériences menées à l'étranger montrent l'importance de développer une dynamique d'apprentissage fondée à la fois, sur les relations avec des pairs et des experts et sur le développement identitaire. La mise en œuvre de dispositifs pédagogiques qui tiennent compte de tous ces aspects complexifie considérablement le métier d'enseignant.

Ces quatre sources d'informations se rejoignent sur un même point : la nécessité d'un soutien collégial. En effet, la centration sur l'apprenant exige de développer des compétences

²¹ Piirto, J., Talented and gifted children and adults : their development and education. New York :Macmillan Publishing Company, 1994.

d'observation pour développer des dispositifs pédagogiques adaptés à chaque enfant. Pour ce faire, les enseignants ont besoin de l'appui, d'une part, des personnes qui connaissent l'enfant et qui le voient évoluer dans différents contextes : ses parents, les maîtres des cours spécialisés, les éducateurs de l'école et, d'autre part, de professionnels du développement affectif et psychologique et de l'apprentissage. Des rencontres pourraient être organisées entre ces différentes personnes pour donner à l'enseignant des informations à propos de l'enfant (ses centres d'intérêt, ses difficultés, ses atouts) et des indications pour une action cohérente et équilibrée, par rapport à ce qui est déjà réalisé à l'extérieur de l'école. D'un côté, le regard de plusieurs personnes aiderait au diagnostic des forces et des faiblesses, et de l'autre, l'expertise de professionnels, psychologues et enseignants spécialisés, soutiendrait la mise en œuvre d'une action la plus adaptée possible aux besoins de l'enfant.

Le développement de réseaux de professionnels, enseignants et agents des CPMS, nous semble être une piste à envisager. En effet, notre département (DET-FUNDP) accueille depuis quelques années des groupes d'enseignants intéressés pour traiter ensemble d'une problématique qui les concerne : les méthodes de travail, la gestion des différences... Ces groupes sont autonomes et mènent une réflexion afin de trouver des pistes pour améliorer leurs pratiques au quotidien. Le soutien d'un réseau relationnel constitué d'autres professionnels leur permet de poursuivre et d'améliorer leurs pratiques. Ainsi, suite à nos rencontres avec les CPMS, un groupe s'est constitué pour entamer une réflexion sur les problématiques relatives au développement de l'intelligence en classe.

Les structures existantes seraient à réaménager pour donner une place à ce partenariat. La position privilégiée des centres PMS est un atout à développer. Entre les familles et l'école, ils ont en effet la possibilité de poser un regard tiers sur ce qui est vécu et de centraliser les informations et les pistes d'actions. Ainsi, ils pourraient organiser des rencontres entre enseignants, éducateurs " experts " de la douance et eux-mêmes.

7. Conclusion

Il est maintenant évident que la problématique de la douance n'est pas simple. En raison de la grande diversité des enfants que nous avons rencontrés, il nous a semblé bien difficile de proposer ici des dispositifs "clé sur porte".

Nous avons tenté dans ce chapitre de rassembler tout ce qui nous semblait réaliste et faisable dans le contexte de la Communauté française. Il s'agit plutôt d'une "exploration aventureuse des possibles", comme le dit Meirieu à propos de la différenciation.

Il est certain que le fonctionnement classique de l'organisation scolaire a bien du mal à s'adapter aux dynamiques du changement, et que ces enfants à haut potentiel qui nous interpellent par leurs questions, leurs urgences et leur exigence d'un "autre chose" risquent fort de secouer le tout...

Par conséquent, et pour éviter les dégâts dus à un trop grand empressement, il nous semble que la concrétisation de pratiques plus adaptées dans les classes demanderait à elle seule tout un temps de recherche et de collaboration avec les enseignants:

- aller chercher les représentations que les acteurs de terrain se font de la différenciation;
- aller chercher les pratiques existantes, le "déjà là";
- les confronter aux théories;
- construire avec les acteurs concernés des démarches et actions.

Les conclusions de la recherche du 1^{er} degré, menée en collaboration par l'ULG et les FUNDP, aboutissent aux mêmes constats, montrant de toute évidence la nécessité de travailler sur le problème le plus récurrent dans les classes, à savoir l'hétérogénéité grandissante des groupes d'apprentissage.

Chapitre 4 : Les projets personnels, pédagogiques et d'établissement : leurs articulations

Partie rédigée par les équipes universitaires de Bruxelles et de Louvain.

1. Le concept de « projet » dans le champ éducatif

S'agissant ici de repérer à quels niveaux et dans quels contextes peuvent se concevoir des mesures, des dispositions, des dispositifs en faveur des jeunes à haut potentiel, nous sommes amenés à prendre quelque recul et à examiner comment les processus de changement personnel et d'innovation pédagogique sont envisagés aujourd'hui.

Trois champs d'action se dégagent qui s'expriment dans les textes de référence de la manière suivante : le développement du projet personnel du jeune, la mise en œuvre des projets pédagogiques pour l'élève, et, dans le champ institutionnel, les projets d'établissement.

Le terme « projet » revient à chaque fois. Il est aujourd'hui abondamment utilisé dans tous les domaines de l'action, de l'entreprise, et singulièrement en éducation depuis plus d'un demi-siècle (Cros, in Champy et Etévé, 1998, p.836-837). Il peut se définir de manière générique comme « une conduite d'anticipation supposant le pouvoir de se représenter l'inactuel et celui d'imaginer le temps du futur par la construction d'actes et d'événements potentiels, organisée *a priori* et sans repères éprouvés » (Idem). L'attraction du terme peut inquiéter :

« On ne peut que constater la fragilité, voire l'usure des concepts mis à notre disposition ! Comme si le langage qui nous permet de faire une avancée dans la maîtrise du réel en venait tout d'un coup et de façon inéluctable à nous échapper. » (Boutinet in Vassilet, 1988, p. 7)

Croizier (1995, p. 57 et sv.) parle de « concept nomade », et considère qu'« il est important de détacher la notion de projet de celle de produit à laquelle on l'a trop souvent limitée ». Méthode d'action, la projection qui précède le projet s'inscrit dans une recherche d'authenticité et d'autonomisation.

Bonvalot (1994, pp 80 – 88.) propose, face à cette banalisation de l'emploi du mot « projet », quelques distinctions intéressantes.

Le projet *authentique*, se caractérise par les traits suivants.

- Les personnes qui le mènent s'y reconnaissent, sont motivées pour le réaliser, et en assument la responsabilité. Avant de le réaliser, il s'agit d'abord de « décider de le choisir » !
- Il répond à la question “ Que faire ? ”
- Il doit être réalisable.
- Il correspond à l'idée “ nous sommes ce que nous faisons ”.

S'en distinguent donc,

- le micro-*projet*, dans lequel il n'y a pas un engagement entier, qui répond plutôt aux questions du type “ Comment faire ? ” ;
- les projets *subi* ou *induit*, conçus par autrui et souvent collectifs; *subi*, la personne s'y soumet ou y adhère sans maîtrise des orientations et des démarches (pression ou adhésion sociale) ; *induit*, la personne - plus ou moins consciemment - fait sien le projet alors qu'il émane d'autrui ;
- les *projet(s) de projet* : “ brouillon(s) ” de projet(s) qui précède(nt) la décision de réalisation ; construction(s) provisoire(s) indispensable(s) à l'élaboration du projet authentique ; il(s) est (sont) soumis à l'épreuve de la raison et à celle de l'anticipation affective des conséquences.

Cet éclairage semble intéressant dans l'examen des trois champs d'action considérés dans les points suivants.

2. Le projet personnel du jeune

L'épanouissement de la personne et son intégration sociale apparaissent sans conteste comme les finalités majeures et quasi universelles des systèmes éducatifs. Bon nombre de ces systèmes dont celui de la Communauté française de Belgique, annoncent une voie majeure pour y parvenir : offrir à tout jeune l'opportunité de faire émerger son projet personnel.

Comme il a été souligné ci-dessus, le concept de « projet » peut couvrir des visées et des ambitions plus ou moins larges. Il en va de même lorsqu'il s'agit du « projet personnel » dans le champ éducatif.

Le psychologue, le thérapeute, prendra en considération la personne dans la globalité des dimensions qui la caractérisent et tout au long de son existence. La conception est tout à la fois dynamique, historique et prospective.

L'éducateur - parent ou enseignant - , sans pour autant se vouloir ou se considérer en contradiction avec cette visée à long terme, est en prise avec les exigences de l'action d'encadrement immédiate et quotidienne. Il est amené en conséquence, ne serait-ce que pour estimer les effets de son action et pouvoir en rendre compte au jeune, à réduire à ces moments d'évaluation le terme lointain du projet du jeune dont il a la responsabilité. L'enfant, dès qu'il est à même de projeter son action, va également dans ce sens. Il en résulte une multiplication de projets personnels dans des domaines variés et diversement investis, dont l'apport à un projet plus global n'apparaît pas nécessairement. Les moments de prise de recul sont difficiles et occasions de doute.

La manière de prendre en considération le projet personnel du jeune s'élargira cependant au moment d'aborder l'adolescence, où l'orientation scolaire, professionnelle, de vie focalise les attentions, et notamment celle de l'école.

« Le conseil de classe est responsable de l'orientation. Il associe à cette fin le centre psycho-médico-social et les parents. A cet effet, il guide chaque élève dans la construction d'un projet de vie scolaire et professionnelle

...

(*Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire* ... , 1997, article 22).

« La principale raison qui justifie de faire une place aux projets personnels des jeunes est de (re)donner sens à leur présence à l'école et à leurs apprentissages. Les rendre acteurs plutôt que consommateurs de leur formation passe inévitablement par une prise en compte de leur individualité pour développer autonomie et responsabilité. »

(FESEC, *Projet personnel et orientation : quelques balises pour orienter nos actions*, Site web de la Fédération de l'Enseignement secondaire catholique, consulté en juin 2000)

Ces considérations générales prennent un accent particulier dans le cas des jeunes à haut potentiel. Nous tenterons de le faire apparaître dans les lignes suivantes.

Projet personnel spécifique; projet de vie global

Le projet personnel ne peut être réduit à la relation établie par un individu entre lui-même et un environnement plus ou moins clairement défini (Pemartin et Legres, 1988). L'important est que l'expression d'un projet personnel circonscrit et actuel, puisse être replacée dans le cadre d'un projet de vie.

Ainsi, dans le cadre d'un projet professionnel, Pemartin et Legres (1988) soulignent l'importance de l'émergence d'autres projets, substitutifs ou compensatoires, souvent négligés car jugés moins importants socialement. L'objectif à poursuivre est l'optimisation de soi à travers le choix d'activités diverses, dont la profession ou le choix des études.

Croizier (1993, p.51) résume bien l'enjeu et la complexité de l'entreprise :

« ... seul le projet de vie peut donner un sens à l'existence, être une réponse à l'angoisse du devenir et être dynamogène. Car il est tout d'abord une conduite d'anticipation, supposant le pouvoir de se représenter l'inactuel, d'imaginer le temps du futur. Mais il est aussi l'expression du désir et, peut-être, de l'illusion d'intervenir dans ces changements pour se transformer soi-même, peser sur ceux qui affectent le monde ou s'adapter à eux.

.....

Toute la vie se passe à cesser d'être ce qu'on est pour devenir tout autre tout en restant soi-même, à travers toutes sortes de transformations chargées d'inquiétantes incertitudes tant qu'elles ne sont pas accomplies. »

Plusieurs jeunes à haut potentiel rencontrés alors qu'ils avaient passé le cap de crises d'identité, ont pu exprimer combien ces « inquiétantes incertitudes », ce fait de « cesser d'être ce qu'on est tout en restant soi-même » ont constitué dans leur parcours scolaire et personnel des épreuves considérables.

Contraintes

La construction d'un projet par un jeune est directement dépendant de l'environnement souvent contraignant. Par environnement nous entendons tout ce qui est extérieur au sujet et sur lequel il peut agir. Déjà Winnicott (1983) souligne ce fait. L'expression d'un individu, dans ses projets personnels, nécessite un environnement favorable et de qualité. Le propre vouloir de l'individu qui lui permettra de se réaliser est essentiel, mais ce vouloir ne s'exprimera de manière optimale que dans la mesure où l'environnement est suffisamment riche.

Pemartin et Legres (1988) observent que beaucoup de jeunes sont capables d'exploiter les ressources de leur environnement pour réaliser un projet personnel. Parents, amis, éducateurs peuvent jouer un rôle essentiel. Malheureusement, ces ressources ne sont pas toujours satisfaisantes ou suffisantes. Pour le jeune à haut potentiel particulièrement avide, en quête de stimulation, et souvent en interrogation quant à sa différence, mais aussi souvent mal à l'aise dans ses relations sociales, ces lacunes portent encore davantage à conséquence.

Dans cette optique, les centres psycho-médico-sociaux, de par leurs missions, sont des acteurs de choix.

“ Par des tests, des entretiens, des animations de classe, des participations à des réunions, des conseils de classe, des recherches, des informations, des enquêtes, l'agent du centre PMS veille à rendre le jeune ou la personne impliquée dans le processus d'éducation, acteur de son propre projet de vie ”.

(Le rôle social du centre P.M.S., point b,

<http://www.espace.cfwb.be/cpmsgembloux/ART3%20PMS.htm>)

De par leur position, ils peuvent raffermir le lien, parfois difficile et douloureux, entre les enfants à haut potentiel et les autres acteurs, enseignants ou parents, voire condisciples. Ils peuvent contribuer à alimenter une réflexion constructive orientée vers l'amélioration et l'optimisation de l'environnement de ces jeunes fragilisés. La question récurrente, lors des contacts que nous avons pu avoir avec les agents et responsables des C.P.M.S., fut cependant celle des moyens dont ils disposent.

Facteurs rationnels et émergence d'un projet personnel

La progression de la démarche de projet personnel est fonction du développement cognitif et affectif qui sont toujours en interaction (Pemartin et Legres, 1988). Or le niveau intellectuel, les compétences diverses focalisent presque toujours l'attention dans l'élaboration des projets (Oléron, 1981). Accompagner le jeune dans ce cheminement vers l'autonomie signifie donc être attentif et rendre attentif au développement de l'affectivité, cette dernière allant de pair avec la capacité à tenir compte de l'environnement et de sa réalité, ainsi qu'avec l'estime de soi.

Comme nous l'avons montré dans notre précédent rapport, les enfants à haut potentiel présentent souvent une aptitude aigüe à analyser leur environnement et à cerner dans quelle mesure leurs projets sont réalisables. Néanmoins, nos données montrent aussi que cette capacité peut être obliérée par leur tendance à être idéalistes. Ils pensent souvent pouvoir réaliser tout ce qu'ils désirent. L'éducateur, le psychologue, l'enseignant ou les parents ont à intégrer cette propension, et permettre à l'enfant de se recentrer sur la faisabilité de ses projets personnels, étapes d'un développement à plus longue échéance.

Caractère discontinu de l'évolution

Wallon (1967) a observé dans l'évolution de l'enfant des prépondérances alternées de l'intelligence et de l'affectivité. Ces orientations peuvent en outre être centripètes (centrées sur l'édification du sujet lui-même) ou centrifuges (centrées sur l'établissement de nouvelles relations avec l'extérieur).

L'éducateur peut être frappé et alerté par ce caractère discontinu de l'évolution, alors que l'apparition de ces discontinuités serait un élément moteur dans l'élaboration d'un projet. Pour le jeune, certains contenus et activités peuvent être importants à certains moments et pas à d'autres. On observe d'ailleurs chez beaucoup de jeunes que les premières expressions des choix se font sur le mode du jeu, et sont conduits par le principe de plaisir. A cette phase centripète succèdera une phase centrifuge, lors de laquelle le sujet va explorer le possible (quelles études vais-je faire ? quel métier vais-je choisir?...).

Plus encore pour les enfants à haut potentiel, il est essentiel de reconnaître ces moments d'hésitations comme constitutifs de leur développement personnel. Pour beaucoup d'entre eux l'entourage est habitué à voir l'enfant réussir et briller dans de nombreuses situations. Lorsque ces performances élevées s'estompent, elles créent la surprise, l'inquiétude et provoquent parfois de la part de l'entourage des réactions déstabilisantes à leur tour pour le jeune. Lors de nos entretiens avec les parents, plusieurs d'entre eux motivaient leur prise de contact par leur inquiétude face ce type de situation, préjudiciable à leurs yeux au devenir de l'enfant. Les moments de flottements, comme phases nécessaires du développement (Wallon, 1967) ne pouvant être considérées comme tels que lorsqu'ils se terminent, supposent donc que les parents puissent recevoir rapidement une écoute, un éclairage pour leur permettre une continuité éducative.

Des conflits comme moteur de l'évolution des projets

La construction de projets est ponctuée de conflits internes (Pemartin et Legres, 1988). Ceci explique que les jeunes sont effrayés lorsqu'ils se trouvent face à des choix de vie. L'évolution des projets personnels correspond à l'émergence de frustrations sans cesse plus nombreuses. Il faut amener l'individu à accepter qu'un projet personnel ne soit que rarement satisfaisant de manière stable.

Deux processus sont en jeu : assimiler les modèles de la société sous peine de se voir pénaliser sous diverses formes ; et pouvoir les mettre à distance, s'y accommoder. Les enfants différents peuvent vivre avec plus d'intensité ce genre de situation. Le psychologue, l'enseignant, l'éducateur, les parents auront à agir tantôt pour minimiser le risque tantôt pour soulever le doute.

Motivation et dissonance cognitive

Un éclairage convergent a pu être apporté par Festinger (1957) au travers du concept de dissonance cognitive soit la rupture de l'équilibre entre les différents éléments de l'univers cognitif. Pemartin et Legres, (1988) souligne que Festinger en fait une source de motivation possible. Lorsqu'un individu se retrouve dans une situation où il est contraint de dire ou de faire des choses qui vont à l'encontre de sa pensée du moment, il rentre en dissonance cognitive. Il tente de réduire cette dissonance en modifiant sa pensée ou son environnement. Bien souvent, c'est sa pensée qu'il modifie, car l'environnement est trop rigide et contraignant. L'équilibre est ainsi retrouvé. L'émergence d'une dissonance peut donc être considérée comme essentielle à l'évolution de l'enfant. Si, par exemple, un jeune est incapable de porter attention à ses résultats scolaires, de les analyser, il ne pourra se retrouver en situation de dissonance, ni constater l'écart éventuel entre les exigences de l'école et l'évaluation propre de ses compétences, ni rencontrer la contrainte de modifier sa pensée et ses actes.

Les personnes entourant les enfants à haut potentiel peuvent donc devenir catalyseurs du conflit cognitif et de la frustration provisoire qui l'accompagne. Cette situation peut être difficile à soutenir et comporter des risques. La présence d'un obstacle peut en effet être la source d'une régression, d'un évitement. La prudence s'impose donc. Deux conditions doivent être réunies par la personne susceptible d'accompagner le jeune à haut potentiel dans ses projets personnels :

- connaître le jeune de manière approfondie : ses limites, sa sensibilité, son histoire de vie, sa résistance à la frustration
- être suffisamment proche que pour pouvoir assurer un suivi de ses interventions.

Ces personnes - ici les parents, l'enseignant, le psychologue - doivent pouvoir être conseillées, et bénéficier elles-mêmes, le cas échéant, d'un accompagnement.

3. Le projet pédagogique pour le jeune

En formulant le titre de cette partie sous l'expression « projet pédagogique pour le jeune », nous souhaitons circonscrire le propos. Quelle est la place du courant des pédagogies centrées sur les élèves comme individus, développé déjà dans les chapitres 1 et 2 de la partie III ? L'intention n'est pas d'en fournir un guide pratique, mais d'en indiquer les caractéristiques, et de situer les projets pédagogiques que permettent ces démarches, entre les ambitions du soutien au « projet personnel » et celles que l'école peut viser pour son action globale (« projet pédagogique » d'un Pouvoir organisateur, « projet d'établissement »).

La différenciation pédagogique pour tous

« La différenciation pédagogique est donc parfaitement indiquée comme réponse aux problèmes des enfants intellectuellement précoces. On aurait tort de les en priver, pensant qu'elle n'est réservée qu'aux enfants intellectuellement défavorisés »

Gillig (1999, p. 86)

Gillig constate que certains enfants réussissent mieux que d'autres, parfois très au-delà de la moyenne, et le système scolaire n'arrive pas à les valoriser et à les promouvoir davantage. L'auteur souligne que les besoins de ces enfants sont exactement similaires aux besoins des enfants en difficultés. L'enjeu du projet pédagogique différencié est pour lui de "donner à manger abondamment à ceux qui ont plus d'appétit que d'autres, motiver l'appétit de ceux qui n'en ont pas

assez par la diversité des mets, au lieu de les condamner à l'indigestion, mais tous réunis dans le même restaurant offrant des menus à la carte". Cette analogie reflète bien certains principes de textes qui énoncent les droits des jeunes. Citons par exemple l'article 29a de la Convention internationale des droits de l'enfant (20 novembre 1989, ratifiée par la Belgique par la loi du 25 novembre 1991) :

« (Les Etats parties) conviennent que l'épanouissement de l'enfant doit viser à :

a) favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons et aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leur potentialité. »

Le *Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre* dont s'est doté la Communauté française de Belgique rejoint de manière plus précise encore les principes de différenciation et leur mise en œuvre. Citons notamment les extraits suivants dont nous avons marqué en gras des expressions significatives:

CHAPITRE II. - Des objectifs généraux de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, article 8

... la Communauté française pour l'enseignement qu'elle organise, et tout pouvoir organisateur, pour l'enseignement subventionné, veillent à ce que chaque établissement : ...

*4° **équilibre les temps de travail individuel et collectif**, développe la capacité de consentir des efforts pour atteindre un but;*

*7° recoure aux technologies de la communication et de l'information, dans la mesure où elles sont des outils de développement, **d'accès à l'autonomie et d'individualisation des parcours d'apprentissage;***

CHAPITRE III. - Des objectifs particuliers communs à l'enseignement fondamental et au 1er degré de l'enseignement secondaire. Section 1ère. Des cycles et des socles de compétences

*Article 15. - **Chaque établissement d'enseignement permet à chaque élève de progresser à son rythme, en pratiquant l'évaluation formative et la pédagogie différenciée.***

Article 17. - § 1er.

*§ 5. Les programmes d'études proposent **des situations d'apprentissage et indiquent des contenus d'apprentissage, qui peuvent être obligatoires ou facultatifs.** Ils fournissent des orientations méthodologiques. Les situations et contenus d'apprentissage ainsi que les orientations méthodologiques doivent permettre d'atteindre les socles de compétences.*

Dans la mesure où cette différenciation est compatible avec les démarches que toute école est conduite à mener, la création d'un type spécial d'enseignement pour les élèves à haut potentiel ne semble pas s'imposer. Cette position semble partagée par bon nombre de pays européens. (Voir l'annexe *Données relatives à l'enquête demandée à l'Unité Eurydice*).

Nous l'avons souligné dans notre premier rapport, et les cas que nous avons investigués l'indiquent, les enfants à haut potentiel sont rarement précoces ou particulièrement compétents dans tous les domaines. Les échecs scolaires qu'ils peuvent rencontrer en sont témoin. Ils peuvent rencontrer des difficultés dans certaines matières, mais aussi être déficitaires en compétences sociales. Ceci paraît un argument supplémentaire pour les maintenir autant que faire se peut dans une classe ordinaire, où chacun a cependant l'opportunité de développer ses apprentissages selon ses besoins et possibilités.

Caractéristiques des pédagogies différenciées

Cette double contrainte de ne pas isoler l'élève tout en tenant compte de sa différence, ne peut être résolue qu'en ménageant systématiquement des espaces - au sens le plus large - et en organisant des situations

- permettant à l'élève de disposer de temps pour accomplir, seul ou non, des tâches qui puissent avant tout maintenir sa motivation : chercher à comprendre, s'entraîner aux exercices qu'il ne réussit pas immédiatement, résoudre un problème qui le passionne, mener une réalisation de longue haleine, ...
- permettant à l'enseignant de consacrer le temps nécessaire et suffisant aux suivis individuels.

Différents exemples de démarches et de courants visant ce type de situations ont été illustrés plus haut.

Sans en épuiser l'analyse, on peut mettre en évidence quelques axes exploités (qui n'ont pas nécessairement un caractère de nouveauté !)²² :

- l'attention permanente de l'enseignant aux processus d'apprentissage de l'élève,
- l'alternance de moments collectifs, en petits groupes ou individuels,
- l'utilisation d'un matériel didactique - fiches de travail notamment - permettant des activités individualisées d'acquisition, de remédiation, mais aussi d'enrichissement, ainsi que de parcours différenciés ou l'abord de contenus différents dans l'atteinte de même objectifs ;
- des systèmes de responsabilisation de l'élève : « contrats », auto-correction, ...
- des aménagements matériels de la classe : bibliothèque de classe, mise à disposition d'un matériel informatique ; disposition des tables, ...
- l'exploitation de ressources offertes en-dehors de la classe, dans ou hors les murs de l'école : activités, personnes ressources pour des actions ou des activités (en ce compris un soutien psychologique lorsqu'il est requis)

Cependant aucun des ces axes ne semble suffire à lui seul, et l'exploitation de tous n'est pas nécessairement requise.

L'efficacité d'une démarche différenciée relève davantage

- de combinaisons judicieuses de moyens que l'enseignant s'est appropriés ; cette appropriation ne s'opère qu'au travers d'un questionnement de l'enseignant : “ quelles sont les spécificités de cet élève, de mes élèves ? ”, « quels objectifs d'apprentissage suis-je en train de poursuivre avec lui, avec eux ? ”, “ sur quoi puis-je agir ? »;

²² Nous nous inspirons ici outre l'ouvrage de Gillig déjà cité, des articles de synthèse de deux dictionnaires pédagogiques actuels - Raynal et Rieunier (1998) et Champy et Etévé (1998), ainsi que de Przemicki (1991) et de Meirieu (1985).

- l’attitude de l’enseignant dans son dialogue avec l’élève, où l’exigence n’est pas exclue ; plusieurs parents nous ont signalé à cet égard l’effet favorable qu’ils avaient perçu, lorsque le nouvel enseignant mis au courant des caractéristiques de l’enfant, avait négocié avec lui quelques règles de comportement en classe tel un contrat : demande de maîtrise de prises de parole trop fréquentes pour faire valoir des connaissances, et en contre-partie occasions pour l’élève de recevoir des « questions difficiles » ou de pouvoir expliquer des notions aux condisciples ;
- la reconnaissance de la démarche par le chef d’établissement et par d’autres enseignants de l’école.

Dans le développement qui précède, nous avons mis l’enseignant au singulier. L’action pédagogique dans la classe s’opère dans la très grande majorité des cas seul. Un projet pédagogique cohérent, plus encore dans l’enseignement secondaire que dans l’enseignement fondamental, réclame cependant des actions concertées de la part d’au moins une partie des enseignants spécialistes qui encadrent l’élève. Les jeunes en général, et ceux à haut potentiel en particulier, sont sensibles aux démarches contradictoires qu’on peut avoir à leur égard. Le terrain de l’évaluation s’y prête particulièrement, mais c’est avant tout l’absence d’homogénéité de traitement (attitude à son égard) que le jeune perçoit négativement.

Les démarches de pédagogies différenciées permettant de mettre en œuvre des projets pédagogiques pour l’élève, pourraient ainsi être situées sur un continuum allant de dispositions simples à des « montages » complexes. Cette considération n’est pas sans intérêt lorsqu’il s’agit d’y familiariser progressivement les enseignants.

Soutien aux enseignants engagés dans un projet pédagogique pour l’élève

De nombreux mouvements pédagogiques l’ont montré, au-delà de la reconnaissance de son action au sein de l’école, l’enseignant qui innove, qui se trouve lui-même « en projet », qui aborde un champ méconnu - et celui des jeunes à haut potentiel en est bien un - , a besoin d’être soutenu. Ce soutien peut prendre diverses formes : mentorat professionnel, formation spécifique, mais aussi participation à un réseau convivial d’échanges tout à la fois de questionnements, de pratiques et de matériel pédagogique.

Les moyens télématiques, aujourd’hui plus largement répandus, deviennent à cet égard un canal de communication à exploiter.

Plusieurs sites étrangers de ressources et d'échanges destinés aux enseignants engagés dans des projets qui prennent en charge des élèves « précoces », « doués », « talentueux », « à haut potentiel », se rencontrent sur Internet, essentiellement en langue anglaise.

Dans le cas où le projet serait porté par une équipe, un accompagnement par une personne qui n'en fait pas partie facilite la mise à distance qu'implique une évaluation périodique de l'action, et la communication avec des partenaires externes (parents, C.P.M.S., voire autres instances).²³

4. Le projet d'établissement

L'étagement des projets institutionnels dans le système éducatif

Les responsables réclament aujourd'hui que les institutions éducatives, sociales et culturelles se définissent un projet général, sorte de contrat des services qu'elles peuvent rendre à la collectivité. Ceci devrait contribuer à améliorer l'image de l'institution face à une perte de lisibilité pour les bénéficiaires.

On assiste ainsi à un étagement de projets dans le champ éducatif. Dans le système belge francophone, la situation se présente comme suit :

- au niveau de la Communauté française tout entière, le texte directeur est bien le *Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre* (Ministère de la Communauté française de Belgique, 24 juillet 1997) ;
- chaque Pouvoir organisateur a ensuite été amené à définir son « projet éducatif » (valeurs et finalités privilégiées) et son « projet pédagogique » (modalités de mise en œuvre du précédent) ; l'ensemble des institutions éducatives émergeant au Pouvoir organisateur y étant soumis ;
- le Décret « Missions ... » (Chapitre VII, section 2) impose enfin à chaque établissement de « définir l'ensemble des choix pédagogiques et des actions concrètes particulières que l'équipe éducative de l'établissement entend mettre en œuvre en collaboration avec l'ensemble des acteurs et partenaires visés à l'article 69, §2²⁴, pour réaliser les projets éducatif et pédagogique du pouvoir organisateur ».

²³ Ce type d'accompagnement a notamment été rencontré à l'Ecole La Garanderie de Lausanne, à laquelle il a été fait allusion dans le premier rapport.

²⁴ Des membres de droit dont le chef d'établissement et des représentants du pouvoir organisateur, des membres élus et des membres représentant l'environnement social, culturel et économique de l'établissement. Les membres élus comprennent des représentants du personnel enseignant, auxiliaire d'éducation, psychologique, social et paramédical, ceux des parents, ceux des élèves, sauf dans l'enseignement fondamental, et un représentant du personnel ouvrier et administratif, là où il est attaché à l'établissement.

Introduire, modifier ou aménager des mesures et des dispositifs pour rencontrer des besoins, en l'occurrence ceux des jeunes à haut potentiel, suppose donc d'en examiner la compatibilité avec ces différents textes. Dans la mesure où l'établissement est le lieu où peuvent se concrétiser des choix, il paraît primordial d'examiner de quelles marges de manœuvres il dispose et quelles modalités il peut introduire dans son projet propre.

Des mesures au niveau de l'établissement

L'article 67 du Décret « Missions ... » déjà cité, ouvre également une voie à exploiter pour justifier des dispositifs adaptés :

Le projet d'établissement est élaboré en tenant compte :

1° des élèves inscrits dans l'établissement, de leurs caractéristiques tant culturelles que sociales, de leurs besoins et de leurs ressources dans les processus d'acquisition des compétences et savoirs;

2° des aspirations des élèves et de leurs parents en matière de projet de vie professionnelle et de poursuite des études;

3° de l'environnement social, culturel et économique de l'école;

4° de l'environnement naturel, du quartier, de la ville, du village dans lesquels l'école est implantée.

.....

Le projet d'établissement est un outil pour atteindre les objectifs généraux et les objectifs particuliers du décret ainsi que les compétences et savoirs requis.

Dans l'enseignement fondamental, le projet d'établissement établit la manière selon laquelle est favorisée la communication entre l'élève, les personnes investies de l'autorité parentale ou qui assument la garde en droit ou en fait du mineur soumis à l'obligation scolaire et le personnel enseignant, auxiliaire d'éducation, psychologique, social et paramédical.

Plusieurs **types de mesures favorables à l'intégration des jeunes à haut potentiel**, paraissent donc plausibles au niveau de l'établissement. Leur mise en œuvre dépendant des contextes, il est difficile d'en décliner toutes les variantes. La liste qui suit n'est donc pas exhaustive

- offrir des conditions favorables pour soutenir des équipes dans des démarches de pédagogie différenciée (cf. point 3 ci-dessus) ;
- aménager des horaires pour permettre des activités d'enrichissement tout autant que de remédiation ;
- instaurer des lieux et des moments d'écoute où le jeune qui le souhaite peut rencontrer hors de la classe un enseignant ou une personne ressource ;
- favoriser des partenariats avec des institutions extérieures reconnues - culturelles, scientifiques, artistiques, sportives, d'information – qui permettent d'organiser conjointement des activités d'enrichissement²⁵

Quelques remarques générales peuvent être formulées au sujet de ces types de mesures :

- toutes sont exploitables pour tous les élèves ;
- aucune d'entre elles ne se suffit à elle-même,

²⁵ On peut constater que le paysage de ces institutions est foisonnant dans les grandes villes et probablement sous-exploité.

- des combinaisons multiples sont envisageables.

Conditions de mise en œuvre

- Le choix de certaines mesures plutôt que d'autres supposent que des critères soient concertés.
- Une sensibilisation, une information relative aux jeunes à haut potentiel resitués parmi les autres publics différents doit intervenir avant des choix d'action.
- La stabilité des équipes associées à la mise en œuvre est à rechercher.
- Des moyens suffisants doivent pouvoir être trouvés ; mieux vaut donc garantir le fonctionnement optimum de quelques mesures plutôt qu'en annoncer beaucoup qui ne seraient pas soutenues par des moyens nécessaires.
- L'articulation entre projets de CPMS et d'institutions scolaires existe, mais essentiellement pour des zones à discrimination positive ; il s'agirait de l'envisager aussi pour les établissements s'engageant dans un projet où le champ psychologique prend une grande place.
- Des expériences étrangères, il ressort que les projets d'école en faveur des jeunes à haut potentiel, doivent pouvoir bénéficier d'un accompagnement aux côtés de l'équipe qui le mène. Cet accompagnement peut varier dans ses formes selon les moments et les besoins : réunions présentiels de bilan ou d'examen de problèmes à résoudre en commun, guidance à distance pour des questions urgentes, ponctuelles ou informatives. La présence d'une ou de plusieurs personnes extérieures dans cet accompagnement offre à l'équipe des occasions de décentration utiles lorsqu'il s'agit d'évaluer ou d'aménager les démarches ou les actions.

Ce qui échappe à l'initiative de l'établissement

Certaines mesures n'ont pu être mentionnées ci-dessus, quand bien même elles paraîtraient judicieuses dans certains cas aux équipes pédagogiques. Il s'agit essentiellement de dispositions d'accélération du cursus dans l'enseignement secondaire : saut de classe, possibilité de suivre certains cours dans une classe d'un niveau supérieur à celui dans lequel l'élève est inscrit, possibilité de se présenter au Jury central du D.E.S.S. avant 17 ans, valorisation d'études faites à l'étranger.

Ces mesures qui auraient un caractère dérogatoire, relèvent d'un assouplissement des réglementations en vigueur.

Cependant, si certaines de ces mesures pouvaient être prises, il reviendrait aux établissements d'intégrer les conséquences dans leurs projets.

5. L'articulation des projets, conditions et limites

Dans les points qui précèdent trois catégories de démarches, toutes appelées « projets » dans les textes cadres et dans la littérature ont été présentées :

- le projet personnel de l'élève (où l'emporte la dimension psychologique)
- le projet pédagogique pour l'élève (où l'emporte la dimension pédagogique et didactique)
- le projet d'établissement (où l'emporte la dimension institutionnelle).

Chacun d'entre eux est une voie d'entrée pour mettre en œuvre des mesures en faveur des jeunes à haut potentiel dans une visée d'intégration plutôt que de ségrégation.

Les questions qui ressortent au terme de cette exploration concernent les articulations entre ces projets pris deux à deux :

- le projet d'établissement est-il pré requis au projet pédagogique pour l'élève ?
- comment le projet pédagogique pour l'élève peut-il prendre en compte son projet personnel ?
- le projet d'établissement peut-il prendre en compte un projet personnel, sans qu'il y ait un projet pédagogique adapté pour le jeune ?

Les réponses, non univoques, semblent dépendre de très nombreux facteurs de contexte. Mais certains sont sans doute plus déterminants :

- l'information de tous les partenaires relative à la problématique des jeunes à haut potentiel,
- la reconnaissance de leur différence,
- l'existence d'un interlocuteur qui puisse veiller à l'articulation des trois niveaux de projets, et donc être un médiateur entre les différentes personnes ou instances concernées (le jeune, ses parents, son ou ses enseignants, les responsables de l'école) ; s'agit-il d'un agent du C.P.M.S. ou ce dernier fait-il lui-même partie d'une instance trop impliquée dans les relations avec les autres personnes ou instances?

Les mesures présentées dans la dernière partie du présent rapport tentent de tenir compte de ces questions et de ces facteurs déterminants.

Partie IV : Mesures possibles

Mesures possibles : leur complémentarité, leurs acteurs, leurs conditions de mise en œuvre

1. Introduction : mesures possibles et mesures adaptées au contexte

Le rapport relatif à la première phase de la recherche déposé au 28 février 2001, ainsi que les parties qui précèdent le présent texte, reflètent les investigations et prises d'information menées et synthétisées. Un certain nombre d'expériences, de principes d'action et de types de mesures psychopédagogiques ont été présentés. Une première récolte d'information sur les mesures prises par les pays de l'Union européenne pour rencontrer les besoins des jeunes à haut potentiel, a pu être réalisée par l'Unité Eurydice²⁶. Sans prétendre à l'exhaustivité, le panorama couvert s'est voulu large et diversifié.

Cette dernière partie tente de mettre en perspective les mesures et orientations. L'objectif est bien d'indiquer comment l'éventail des possibles justifiables peut être réduit aux possibles appropriés à un contexte donné, celui de la Communauté française de Belgique.

Dans un premier temps, les mesures sont situées selon le niveau où elles interviennent, et selon leurs acteurs : la personne du jeune, sa famille ou les adultes responsables, les instances psychomédico-sociales et de prise en charge thérapeutique, les enseignants, les établissements, les pouvoirs organisateurs, les responsables du système éducatif tout entier.

Dans un second temps, nous présentons des orientations coordonnées au regard de mesures estimées

- les plus appropriées au regard des données psychologiques et pédagogiques,
- compatibles avec les textes directeurs des réseaux des enseignements officiels et subventionnés par la Communauté française de Belgique, essentiellement le Décret “ Missions de l'Ecole ” (1997), et les projets éducatifs et pédagogiques des divers Pouvoirs organisateurs qui y sont soumis,
- parfois amorcées de manière isolée sur le terrain, perçues comme plausibles au travers des échanges intervenus durant nos investigations.

La liberté constitutionnelle d'enseignement autorise certes des initiatives particulières en dehors des réseaux officiels et subventionnés: la plus frappante serait la création d'écoles ou d'institutions privées centrées sur les jeunes à haut potentiel, que certains parents - rares parmi ceux rencontrés - appellent de leur vœu et recherchent parfois hors de nos frontières. Ce type de mesures, incompatibles avec les principes du Décret “ Mission ”, n'apparaît pas dans les propositions.

2. Mesures et structures d'accompagnement possibles selon les niveaux concernés

Le tableau ci-dessous tente de synthétiser l'éventail des types de mesures possibles susceptibles de répondre aux besoins spécifiques des jeunes à haut potentiel. Le terme “ mesure ” est à prendre au sens le plus large. Ainsi au premier niveau, il couvre les dispositions, les modifications de comportement qu'en dernier ressort le jeune est seul à pouvoir prendre. Aux autres niveaux, ces mesures couvrent des démarches qui concourent à soutenir le jeune, à rendre possible des situations favorables à la résolution des problèmes que le jeune rencontre dans sa différence et dans son développement.

Il est apparu lors de nos investigations qu'à l'instar de toute innovation sociale, les mesures rencontrant la problématique des jeunes à haut potentiel, devaient bénéficier d'un accompagnement

²⁶ A la demande de Monsieur le Ministre de l'Enseignement secondaire et de l'Enseignement spécial, cette prise d'information suggérée dans les conclusions du premier rapport de la recherche, a été menée selon une procédure de questionnement rapide par l'Unité Eurydice (Unité centrale et Unité belge francophone). Ce premier repérage qui ne permet pas une analyse comparative systématique vu la disparité des modes de réponse, indique cependant le souci des pays européens de prendre en compte un besoin spécifique. On trouvera en annexe un tableau des caractéristiques des réponses reçues.

à tous les niveaux, qu'il prenne l'aspect d'un suivi, d'un soutien, d'un « pilotage », ou d'une coordination. La réussite de la mise en œuvre des mesures en dépend. Ceci explique la colonne parallèle aux mesures.

Niveaux	Mesures : Aménagements, dispositions	Accompagnements correspondants
Le jeune lui-même	<ul style="list-style-type: none"> • Modification d'attitude relationnelle • Implication dans le développement du projet personnel • Implication du jeune dans son développement psychomoteur • Implication dans le développement de méthodes d'apprentissage 	<p><i>Les suivis "rapprochés"</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Suivi parental • Suivi psychopédagogique par un enseignant ou une équipe pédagogique • Suivi thérapeutique "indépendant" • Suivi psychopédagogique "indépendant" <p><i>Les lieux d'information et d'échange "ouverts"</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Structure d'écoute indépendante destinée aux parents, aux jeunes et à toute personne concernée • Site web destiné aux jeunes
Les parents, la famille, les responsables légaux du jeune	<ul style="list-style-type: none"> • Prise d'information et compréhension de la problématique des jeunes à haut potentiel par les parents • Implication dans le développement du projet personnel du jeune via des actions explicitées et concertées 	<ul style="list-style-type: none"> • C.P.M.S. • Centre de guidance • Structure d'écoute indépendante destinée aux parents, aux jeunes et à toute personne concernée • Groupes d'échanges entre parents • Supports d'information (Ecrits, audiovisuels, télématiques)
Un enseignant isolé	<ul style="list-style-type: none"> • Prise d'information et compréhension de la problématique des jeunes à haut potentiel • Développement de démarches pédagogiques différenciées (y compris le choix ou l'élaboration de matériel didactique adapté) 	<ul style="list-style-type: none"> • Structure d'écoute indépendante destinée aux parents, aux jeunes et à toute personne concernée • Préparation psychopédagogique en formation initiale en formation continuée
Une équipe éducative	<ul style="list-style-type: none"> • Prise d'information et compréhension de la problématique des J.H.P. • Développement de démarches pédagogiques différenciées, concertées en un projet pédagogique pour un ou plusieurs élèves • Partenariats entre école et familles 	<ul style="list-style-type: none"> • Accompagnement par une structure de soutien psychopédagogique • Supports d'information (écrits, audiovisuels, télématiques) • Réseaux d'échanges
L'école intra muros	<ul style="list-style-type: none"> • Création et encadrement de groupes de besoins spécifiques • Aménagements d'horaires • Possibilités de faire suivre au jeune des cours à des niveaux scolaires différents • Dispositions d'enrichissement du cursus scolaire • Partenariats entre école et familles 	<ul style="list-style-type: none"> • Accompagnement par un "comité de pilotage" comportant des personnes extérieures à l'école
L'école dans son environnement	<ul style="list-style-type: none"> • Orientation du projet d'établissement • Conventions avec institutions parascolaires, périscolaires 	<ul style="list-style-type: none"> • Accompagnement par un "comité de pilotage" comportant des personnes extérieures à l'école

	<ul style="list-style-type: none"> • Renforcement des contacts avec le C.P.M.S. • Partenariats entre école et familles 	
Le C.P.M.S.	<ul style="list-style-type: none"> • Prise d'information et compréhension de la problématique des J.H.P. 	<ul style="list-style-type: none"> • Accompagnement par une structure de soutien psychopédagogique • Supports d'information (écrits, audiovisuels, télématiques) • Réseaux d'échanges • Préparation psychopédagogique en formation initiale en formation continuée
Le système scolaire	<ul style="list-style-type: none"> • Assouplissement du cursus dans l'enseignement fondamental (Sauts de classe, de cycle, dérogation de l'âge minimum pour l'entrée dans l'enseignement primaire) • Assouplissement du cursus dans l'enseignement secondaire (Sauts de classe, de cycle, dérogation de l'âge minimum pour l'entrée dans l'enseignement secondaire) • Dérogation pour l'âge de présentation des examens devant le jury central du DESS • Reconnaissance d'études à l'étranger • Reconnaissance d'établissements ordinaires accueillant les jeunes à haut potentiel via le projet d'établissement • Appui aux C.P.M.S. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conseil central d'avis centré sur les besoins spécifiques en école ordinaire (englobant notamment ceux des jeunes à haut potentiel) • Réseau de structures d'écoute (interréseau)

3. Propositions et leurs conditions de mise en œuvre

3.1. Aperçu général

Le schéma ci-dessous présente l'ensemble des propositions. Comme annoncé au point IV.1 ci-dessus, elles se veulent compatibles avec les textes généraux d'orientation de l'enseignement en Communauté française de Belgique.

Chacune d'entre elles sera développée en 3.2., et leur articulation fera l'objet du point 4.

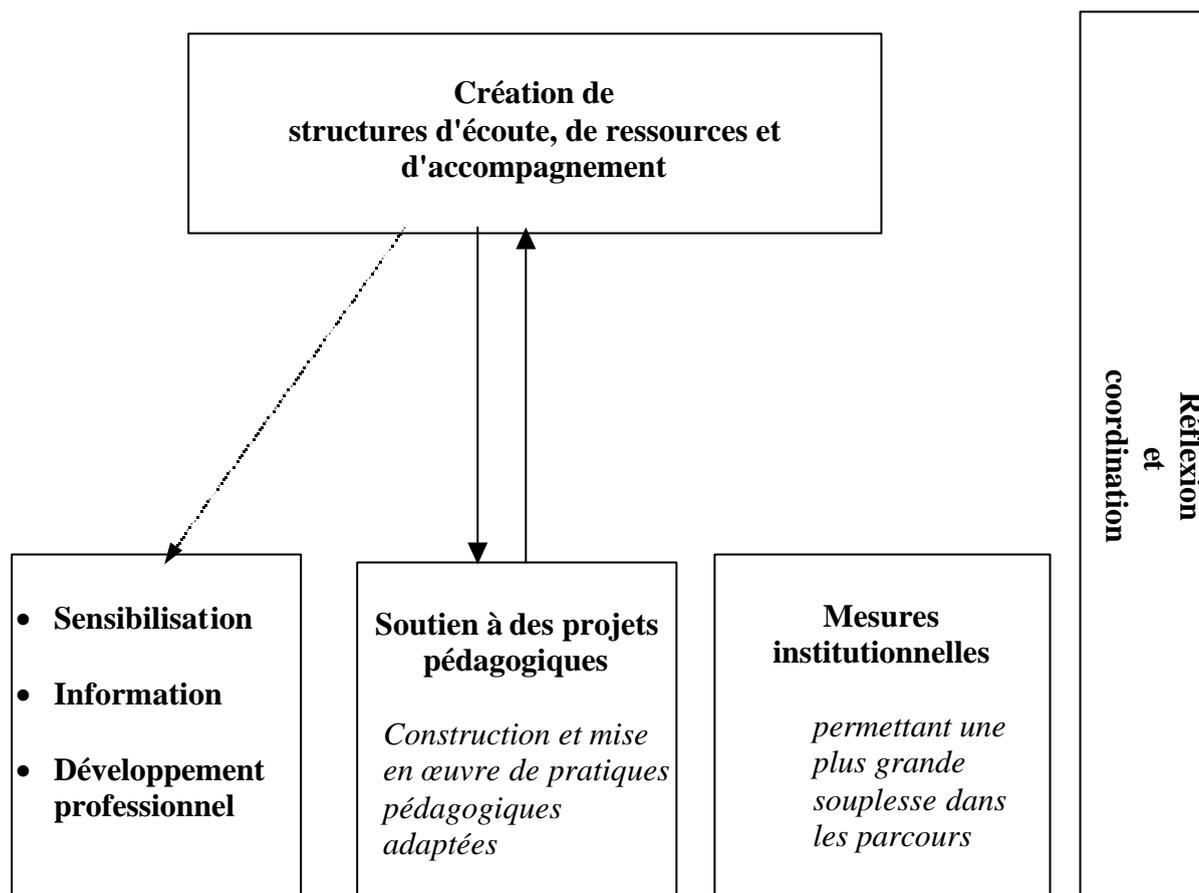


Tableau : Types de mesures proposées pour répondre aux besoins spécifiques des jeunes, à haut potentiel notamment

3.2. Les différentes propositions

3.2.1. Création de structures d'écoute, de ressources, d'accompagnement

La première mesure préconisée vise la mise en place de structures d'écoute, de ressources et d'accompagnement, dont le besoin est clairement ressorti au travers des expériences repérées à l'étranger et en Belgique (voir point III.), des attentes exprimées par les parents que nous avons pu rencontrer ou dont nous avons pu lire les messages écrits²⁷. De manière occasionnelle des agents de C.P.M.S. et d'autres acteurs de l'école ont également suggéré qu'un lieu de ressources sur les différents aspects de la problématique considérée leur serait d'un grand secours.

Caractéristiques

Ce type de structure offrirait à l'ensemble de la communauté éducative un lieu « tiers », rôle que les instances actuelles, de par leur position et leurs contraintes au sein du système éducatif, ne peuvent remplir. Il ne s'agit en aucune manière de se substituer à ces instances, mais bien au contraire à contribuer à leur ré-appropriation par leurs usagers.

²⁷ Un recueil de lettres adressées au Cabinet du Ministre de l'Enseignement secondaire et de l'Enseignement spécial nous a été communiqué en dernière phase de la recherche. Nombre de ces messages manifestent le désir d'être entendu, de recevoir des indications quant aux problèmes que ces parents rencontrent ou ont rencontré dans l'éducation.

Ce besoin se manifeste dans d'autres domaines - citons notamment celui de l'insertion sociale et professionnelle – chaque fois que le citoyen se trouve confronté à une détresse, une interrogation complexe. Si des associations se multiplient pour y faire face, elles ne peuvent toujours offrir la garantie d'indépendance recherchée.

Les caractéristiques suivantes semblent nécessaires pour que ces lieux soient compatibles avec les objectifs visés

- neutralité par rapports aux structures existantes,
- accueil sans délai prolongé à toute demande pour une première prise en considération de celle-ci,
- respects des règles déontologiques, telle la confidentialité.

L'écoute des parents indique que les questions qu'ils se posent et les problèmes qu'ils rencontrent, s'inscrivent toujours dans un contexte élargi. Cet élargissement se traduit de deux manières.

Quelle que soit la situation de fratrie – enfant unique ou non – les difficultés concomitantes au potentiel particulier de l'enfant concerné sont souvent composites :

- certains présentent des dysfonctionnements dans l'acquisition ou la maîtrise de compétences (dyslexie, dysorthographe, ...);
- d'autres souffrent de troubles comportementaux (hyperprosexie²⁸ hyperactivité motrice, ...);
- d'autres encore manifestent des troubles psychiques de gravité variable, souvent liés à une adaptation sociale perturbée.

Comme il a été exposé dans le premier rapport de la recherche, ces dysfonctionnements ou troubles ne sont pas des caractéristiques de tout haut potentiel. Ils peuvent se manifester à certains moments du développement, et selon des combinaisons variables par leur nature et par leur variété.

Inversement, si certains troubles sont présents qui affectent le développement ou l'apprentissage, le haut potentiel ne l'est pas nécessairement ...

D'autre part lorsque le jeune à haut potentiel n'est pas enfant unique, les parents ont également à affronter des répercussions sur le comportement et le développement des frères ou sœurs.

Ce besoin de prise en considération « large » des questionnements des parents, mais aussi des enseignants et de toute personne concernée, mène à proposer des structures de conseil sans exclusive.

Cette dernière considération rejoint l'argument économique. Il est difficile de multiplier les structures uniquement consacrées à la problématique de la douance en Communauté française de Belgique. Il est davantage concevable d'en ouvrir plusieurs si elles couvraient un plus large éventail de problématiques où sont perçus un besoin similaire d'interface entre les personnes concernées (parents, surtout mais non uniquement) et les instances et services existants.

Le schéma en page suivante suivant en esquisse la dynamique générale.

²⁸ *Hyperprosexie* : trouble de l'attention chez un élève distrait par un trop grand nombre d'intérêts et de curiosités. (Legendre, 1993, p.693).

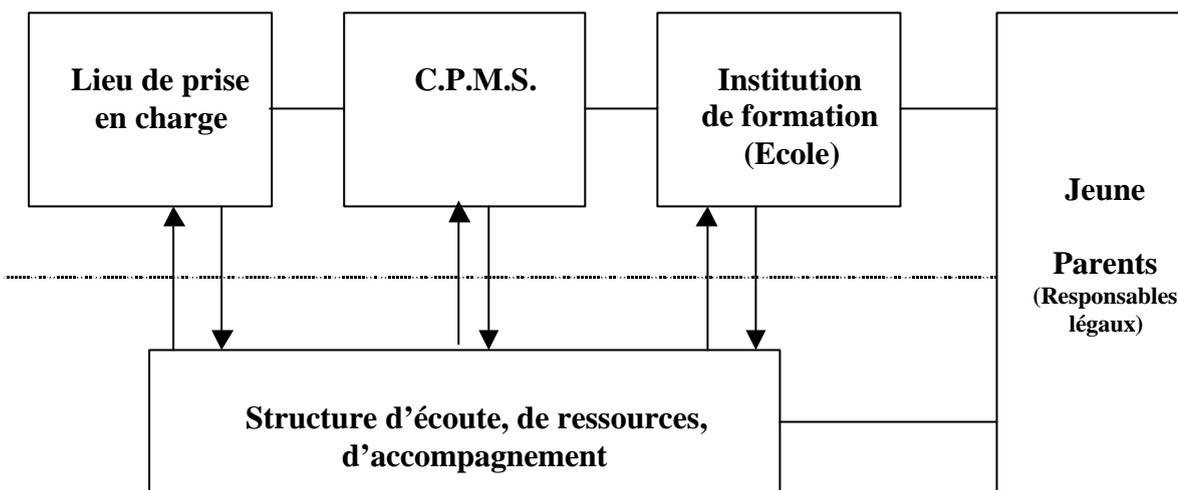


Tableau : Une structure d'écoute, de ressources et d'accompagnement comme lieu « tiers »

Missions

La structure s'adresse en premier lieu aux parents (ou responsables légaux) et au jeune rencontrant des difficultés, mais aussi aux autres intervenants potentiels d'actions auprès du jeune et/ou des parents, à l'intérieur ou à l'extérieur de l'école.

Trois missions seraient dévolues au type de structures suggérées.

Leur destination première est *l'écoute*. Celle-ci peut ou non avoir été recherchée ailleurs. Le contact peut être pris par téléphone, par message écrit, à l'occasion d'une permanence. Après une première analyse de la demande, la démarche peut consister à fournir *des ressources* (information, outils, ...), et/ou à proposer *un accompagnement*.

Au départ de la demande initiale, des contacts peuvent être pris avec une ou plusieurs autres instances dans le respect de leurs missions (Ecole, C.P.M.S. ou lieu de prise en charge, parents). Ils peuvent dans certains cas ne pas être souhaités ; des entretiens intervenus durant la recherche-action indiquent en effet que les parents redoutent parfois ce qu'ils perçoivent comme une non-prise en considération de la différence du jeune. La possibilité d'explicitier ces craintes, de recevoir un éclairage nouveau, est susceptible de contribuer à une solution après des tentatives malheureuses. L'accompagnement peut comporter une part de médiation (Six, J.-F., 1990).

Il apparaît qu'aucune structure n'existe en Belgique francophone qui offre actuellement tout à la fois l'écoute, un accès aux ressources et un accompagnement psycho-socio-éducatif en faveur des jeunes à haut potentiel. En créer permettrait aussi de constituer une base d'expertise, de disposer d'une plate-forme de mise en réseau d'expérience.

Conditions de mise en œuvre

Sans en détailler ici les modalités de réalisation, du ressort des instances de décision, nous indiquons ci-dessous quelques conditions qui apparaissent comme déterminantes pour la mise en œuvre de semblables structures.

- Elles devraient bénéficier d'une reconnaissance officielle ;
- un texte devrait définir le cadre de leurs missions ;
- elles devraient être indépendantes des structures existantes (écoles, CPMS, lieu de prise en charge, associations) et des réseaux de Pouvoirs organisateurs, tout en étant dotée d'une instance d'orientation garante des aspects éthiques, scientifiques et déontologiques ;
- elles devraient bénéficier des services de personnes compétentes dans le champ psycho-socio-éducatif ;
- une infrastructure logistique leur serait indispensable (locaux, moyens de communication, ...).

En terme d'économie d'échelle, comme il a été souligné ci-dessus, il paraît exclu de doter chaque entité territoriale de la Communauté française de Belgique d'une structure complète spécifiquement dédiée à la problématique des jeunes à haut potentiel. Ce l'est moins si la structure visée couvrirait un plus large spectre. D'autres problématiques de traitement différencié relevant au moins partiellement de l'enseignement ordinaire rencontrent des besoins similaires - écoute, information, accompagnement, orientation dans le paysage des institutions existantes. Peuvent être cités, à titre d'exemple: les problèmes du suivi des jeunes isolés pour des raisons thérapeutiques, des enfants en situation de crise pour des raisons familiales ou sociales, ... toute situation qui ne relève soit d'aucune structure spécifique, soit de plusieurs qui se partagent des aspects de la problématique.

3.2.2. Actions de sensibilisation, d'information et de développement professionnel

Un besoin partagé

Quelle que soit la personne confrontée à la problématique des jeunes à haut potentiel, en ce compris le jeune lui-même qui ne manque pas très tôt de se questionner, il apparaît fréquemment que la compréhension du phénomène reste floue, partielle, peu propice à la décentration requise pour décider d'une orientation d'action. L'abondance de la littérature, l'intérêt médiatique, les informations diffusées aujourd'hui par Internet, à propos de sujet, ne facilitent paradoxalement pas les choses.

Le retentissement idéologique, l'effet de syndrome, imposent une réflexion particulière quant à la manière d'aborder le sujet.

Trois niveaux d'actions

A l'instar des mesures prises pour d'autres objets du champ socio-psycho-éducatif, trois niveaux d'actions correspondant à des étapes d'approfondissement, peuvent contribuer à rencontrer les besoins de connaissance et de compréhension :

- une **sensibilisation**, soit faire découvrir la problématique, ses différents aspects, sa variabilité, les représentations qu'elle déclenche, et permettre de la situer dans un champ plus vaste, la différenciation éducative ; à ce niveau c'est l'ensemble de la communauté éducative qui est concernée ;
- une **information** interdisciplinaire la plus objective possible, à destination des personnes directement confrontées à l'éducation des jeunes à haut potentiel ; la diffusion des pratiques pédagogiques tentées, la réponse aux questions les plus fréquemment posées, avec un souci d'explicitation, paraissent des priorités ;
- des actions de **développement professionnel** - en terme de préparation initiale ou de formation continuée - à destination des différents intervenants dans la prise en charge des jeunes concernés, les formateurs de ces intervenants étant à privilégier ; ces actions dépassent alors la sensibilisation et l'information pour devenir démarches d'échanges de pratiques, d'accompagnement de projets concrets, de développement de compétences spécifiques.

Des formes de diffusion et d'action privilégiées

Sans en développer toutes les modalités, citons ici quelques formes de diffusion qui paraissent, au travers des échanges intervenus lors de la présente recherche-action, être attendues ou appropriées :

- la présence sur un site Internet de référence officielle (exemple : le site AGERS) d'informations de base tant théoriques que pratiques (bibliographie, orientation vers les liens recommandés, réponses aux questions fréquemment posées, adresses, activités socio-culturelles reconnues propres à enrichir le programme scolaire, ...)

- des documents écrits publiés dans les collections et revues du Ministère de la Communauté française de Belgique ;
- des brochures visant un public spécifique (enseignants en formation, parents, ...) ;
- des groupes d'échanges de pratiques accompagnés, permettant aux enseignants, aux parents, aux agents des C.P.M.S. entre eux ou avec d'autres personnes concernées, de prendre conscience des retentissements positifs ou non des aménagements tentés. pour faire face aux problèmes des jeunes.

Ces moyens réclament un investissement non négligeable, si l'on souhaite qu'ils soient adaptés aux caractéristiques et attentes des différents publics.

3.2.3. Soutien à des projets pédagogiques spécifiques

Orientations générales

Les politiques éducatives à destination des élèves à haut potentiel. évoluent. Citons le *Rapport rédigé à la demande du Cabinet du Ministre de l'Education nationale* (France, INETOP / CNAM, 2000, point 8, Synthèse) :

Actuellement, la situation est généralement favorable à la prise en compte de mesures spécifiques pour les élèves à haut potentiel, justifiée par une intention d'égalité de traitement. Cette tendance est nettement affirmée dans plusieurs pays européens, et au niveau du Conseil de l'Europe. ... il s'agit rarement du placement dans des classes spéciales, mais plutôt de l'accélération et de l'enrichissement.

.....

Le premier point serait de choisir le cadre dans lequel peut être traitée la question : celui de la pédagogie différenciée ou celui de l'éducation spéciale, ou encore une solution intégrant les deux cadres.

Le choix du premier cadre aurait l'avantage de s'inscrire dans une politique actuellement en vigueur dans le système éducatif français et de nous rapprocher des perspectives internationales. Il permettrait également de dédramatiser la question et d'éviter des polémiques suscitées par l'éducation spéciale, perçue par les acteurs du système éducatif et l'opinion publique comme une manifestation d'une politique méritocratique, peu en harmonie avec les valeurs de nos politiques d'éducation. Enfin, il ouvrirait la voie à des recherches sur des mesures pédagogiques profitables à tous.

Le second cadre ne s'adresse qu'à une partie des élèves à haut potentiel, ceux rencontrant des problèmes d'adaptation du fait de leur maintien dans le système scolaire normal.

Les cas de douance extrême qui s'accompagnent de l'impossibilité de maintien dans le système scolaire normal sont rares, et des solutions personnalisées d'exception doivent alors pouvoir intervenir. Mais dans une grande majorité des cas rencontrés à l'occasion de la présente recherche, une combinaison judicieuse de mesures d'enrichissement, et d'accélération lorsque celle-ci est indiquée, semble la plus appropriée. Encore faut-il que les parents trouvent les lieux où ce type de combinaison peut être réalisée.

Le texte cadre « définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre » (Décret du 24 juillet 1997), dont s'est doté la Belgique francophone, favorise au travers des projets d'établissement (cf supra point III, 4.1), des choix d'actions adaptées aux caractéristiques du public de l'école. Les démarches de pédagogie différenciée paraissent les plus adéquates à cette politique générale. La partie III du présent rapport en a notamment montré la diversité.

Le soutien à la construction et à la mise en œuvre de pratiques pédagogiques adaptées, élaborées au départ de l'école, dans le cadre d'un projet précisé d'établissement, semble donc une voie à suivre. Ces constructions et mises en œuvre ne sauraient être édictées. Elles réclament, comme tous projets authentiques, un investissement des initiateurs et bénéficiaires Elles supposent qu'une équipe pédagogique motivée et reconnue soit accompagnée dans son entreprise.

De nombreux cas de figure de soutien sont envisageables selon les contextes. Nous n'en citerons que quelques-uns à titre d'exemple.

- Un Pouvoir organisateur peut favoriser un projet de différenciation pédagogique dans l'une ou l'autre de ses écoles, et proposer aux parents – ces derniers devant être éclairés pour prendre leur décision - d'y inscrire leur enfant ; la dérive à éviter étant la simple constitution de groupes de niveaux qui mènent à une ségrégation plutôt qu'une intégration ;
- Le projet de différenciation pédagogique peut concerner un groupe d'élèves, voire tous, ou être un aménagement personnalisé pour l'un d'entre eux (ce dernier cas se rencontre déjà lorsque l'élève manifeste un potentiel élevé dans un domaine spécifique tel le sport ou la musique, et que des aménagements de cursus sont instaurés pour lui permettre des activités hors l'école). Le cas des « horaires aménagés » des collèves français en sont un exemple.
- Un chef d'établissement peut instaurer au sein de l'école un lieu et un temps privilégiés pour accompagner un petit groupe évolutif d'élèves qui rencontrent des difficultés particulières occasionnelles ou intermittentes ; ce type d'initiative permet une écoute et une action psychopédagogique que les enseignants habituels de l'élève ne peuvent offrir dans la classe, quand bien même ils cherchent à pratiquer une pédagogie attentive aux besoins.²⁹

Moments cruciaux du parcours scolaire

L'entrée dans un niveau du cursus, caractérisée par de nouvelles conditions et exigences d'apprentissage, constitue pour tous les jeunes une période réclamant une adaptation. C'est le cas pour la transition du préscolaire à l'enseignement primaire, pour celle de l'enseignement primaire au premier degré du secondaire, et au-delà pour l'entrée dans l'enseignement supérieur. Il est manifeste que pour les élèves à haut potentiel l'adaptation à ces périodes clés du cursus, se révèle d'autant plus délicate encore que les attentes des jeunes et de leurs parents d'une part, et celles des enseignants de l'école d'« arrivée » d'autre part, peuvent diverger. La question de la reconnaissance de la différence du jeune, et donc de son intégration dans un nouveau groupe classe, intervient comme facteur supplémentaire de difficulté.

Des projets pédagogiques adaptés sont donc à soutenir tout particulièrement à ces moments cruciaux.

Moyens et ressources

L'organisation pratique d'activités d'enrichissement suppose l'aménagement de temps et de lieux. Si dans l'enseignement fondamental cet aménagement concerne une équipe relativement restreinte d'enseignants, ce n'est pas le cas au niveau secondaire.

Voici quelques pistes possibles :

- le regroupement sur une demi-journée par semaine de périodes dédiées à certains cours ou activités ; dans cette optique l'élargissement au premier degré du secondaire, du concept de « remédiation » à celui de « plage de projet personnel de développement » ;
- en liaison avec la piste précédente, l'instauration de moments particuliers permettant au jeune un dialogue hors du groupe classe avec un ou plusieurs de ses enseignants ;

²⁹ Nous avons rencontré ce type d'initiative à l'occasion de nos contacts avec quelques écoles. En l'occurrence, un directeur d'une école fondamentale confessionnelle subventionnée a créé, avec l'appui de son Pouvoir organisateur (obtention d'heures de prestation d'un psychologue) et en concertation avec l'équipe pédagogique, une « classe d'accompagnement ». Tenue par deux psychologues, elle fonctionne une matinée par semaine dans un local équipé du matériel nécessaire pour un diagnostic tant scolaire que psychologique. Cette classe permet un suivi spécifique de plusieurs élèves à haut potentiel rencontrant des problèmes d'apprentissage ou d'adaptation sociale dans leur classe de base. Mais l'initiative n'est pas dédiée uniquement à ce type d'élèves : des problèmes de dyslexie, de dépression ou de crise liés à des situations familiales difficiles sont notamment aussi traités. Des précautions sont prises pour que le séjour dans cette classe n'handicape pas la continuité des apprentissages dans la classe de base.

- l'aménagement d'horaire permettant des activités spécifiques dans d'autres institutions (bibliothèques, écoles de musique, installations sportives, centres culturels de quartier, musées développant des animations éducatives, ...) ;
- en liaison avec la piste précédente, l'instauration ou le développement de partenariats avec des institutions périscolaires

Toutes ces voies supposent une politique volontariste de la part du chef d'établissement, avec l'appui de son Pouvoir organisateur, en concertation avec l'ensemble de l'équipe éducative, mais aussi avec les autres agents de l'établissement.

Des dispositions d'appui conditionnel en terme de crédits d'heures supplémentaires pour le niveau considéré faciliteraient évidemment l'organisation de ces projets.

Accompagnement des démarches et projets pédagogiques

Comme toute innovation pédagogique, les démarches et projets pédagogiques concertés dont pourraient bénéficier les jeunes ayant un potentiel particulier, supposent un suivi et une évaluation continue pour permettre des adaptations de parcours. En l'occurrence, ce suivi doit pouvoir offrir aux équipes concernées un conseil psychopédagogique tant au moment de l'élaboration du projet qu'en cours de réalisation. Il apparaît donc judicieux de prévoir la présence d'une personne extérieure compétente, au sein de la cellule d'accompagnement du projet.

3.2.4. Mesures institutionnelles permettant une plus grande souplesse dans les parcours scolaires

Comme signalé déjà, la voie complémentaire à l'enrichissement des activités peut, dans les cas où elle est estimée bénéfique, correspondre à une forme d'accélération du cursus.

Un certain nombre de cas rencontrés à l'occasion de la présente recherche ou évoqués dans la littérature, en indiquent tout à la fois le bénéfice et les limites.

L'accélération peut prendre trois formes :

- l'entrée anticipée par rapport à l'âge normal dans le niveau d'enseignement suivant ;
- le « saut de classe » au sein d'un niveau ;
- la possibilité pour l'élève de suivre certains cours dans une classe supérieure à celle où il est inscrit.

Il s'avère que l'évaluation des résultats de ce type d'aménagement du cursus est difficile. Les études longitudinales sont quasi inexistantes. Les critères d'estimation des effets varient selon la référence : réussite ultérieure en terme de résultats scolaires, ou équilibre et développement global du jeune.

Quelques facteurs dominants qui émergent des déclarations des diverses personnes interrogées (dont des jeunes au terme de leur parcours d'enseignement obligatoire), devraient permettre d'influencer la décision d'une accélération du cursus :

- l'état du développement des différents aspects de la personnalité du jeune, et en particulier son développement physique et sa capacité d'adaptation relationnelle ;
- la préparation des enseignants qui accompagnent le jeune, en particulier leur attitude face à la différence du jeune et leur capacité à gérer son intégration dans le groupe classe ;
- l'orientation générale de la politique éducative de l'établissement et le climat induit.

Il en résulte que ni une politique de dérogation plus audacieuse ou laxiste lorsque la réglementation autorise déjà des accélérations, ni le maintien d'une réglementation fermée aux dérogations, ne sont des orientations souhaitables.

La condition fondamentale de l'opportunité d'une accélération semble être la mise en œuvre d'un suivi et d'un conseil suffisamment approfondi pour prendre en considération la spécificité de chaque cas. Départager des attentes immédiates parfois irréalistes liées au bénéfice escompté d'une accélération du cursus, et des conditions favorables pour pronostiquer cette accélération comme une mesure efficace pour le jeune, demande du temps d'écoute et des prises d'informations multiples. Si ces conditions peuvent être remplies, il apparaît que toute mesure permettant un assouplissement adapté des parcours durant l'enseignement obligatoire est recommandable. L'introduction de nouvelles mesures devrait cependant aller de pair avec une information suffisante auprès de l'ensemble de la communauté éducative. Un pilotage de la mise en œuvre de ces mesures s'avère indispensable afin d'anticiper et de gérer les dérives possibles.

4. Conclusion

Aucun des quatre types de mesures présentés ci-dessus n'est satisfaisant pris isolément.

Les projets pédagogiques adaptés requièrent une information et une préparation des agents responsables.

L'application de mesures institutionnelles d'assouplissement des parcours sans suivis personnalisés n'offrent pas de garantie d'effet favorable.

La sensibilisation, l'information et le développement professionnel des différents partenaires conditionnent la mise en place de pratiques différenciées, et supposent des instances qui peuvent les assurer.

L'existence de structures d'écoute et d'accompagnement - déjà en place ou complémentaires - ne suffisent par elles-mêmes, si des démarches et des projets adaptés ne peuvent être soutenus sur le terrain des écoles.

Préciser davantage les choix de priorités, les modalités pratiques, nous semble appartenir aux acteurs de terrain en collaboration avec les responsables de l'éducation qui ont à mettre en œuvre les textes d'orientation (Pouvoirs organisateurs, établissements ou entités scolaires).

En effet, seules les équipes porteuses d'un projet d'action pourront apprécier les différents facteurs qui détermineront sa réalisation :

- les besoins locaux,
- les contextes internes et externes, notamment la manière de rendre compatible un projet centré sur les jeunes à haut potentiel avec d'autres projets en cours,
- les ressources disponibles : compétences, matériel notamment.

Le tableau présenté au point 3.1 ci-dessus prévoit, transversalement aux quatre types de mesures proposés, une instance de réflexion et de coordination. Sans préjuger des décisions qui pourront intervenir, il apparaît que cette instance devrait comprendre des représentants des différents partenaires potentiels afin d'assurer au mieux la cohérence des dispositions et la mise en œuvre des mesures.

Bibliographie

-
- Bautier, E. & Rochex, J.Y. (1998). *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens : démocratisation ou massification ?* Paris : Armand Colin.
- Beattie, M. (1995). *Corktown Community High School : Exemplary Schools Project*. University of Toronto. Canadian Education Association: Toronto, Ontario.
- Bonvalot, G. (1994), Définition du projet en vue de son utilisation dans la champ de l'autoformation, in *Le projet en éducation et en formation* . Cahiers Binet-Simon", n°638, 1994, 1
- Breuvart, J.-M. (2001). *Les enfants différents : une chance pour l'école et pour chacun*. in Les enfants différents, une chance pour l'école ?, Spirale n°27 Revue de Recherches en Education, Lille : ARRED.
- Bulletin du CRIRES, *La réussite scolaire et la collaboration entre l'école et la famille*, volume 1 n°1, Laval : Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire Faculté des sciences de l'éducation.
- Buzan, T. (1995). *Une tête bien faite : exploitez vos ressources intellectuelles*. 2^{ème} édition. France : les éditions d'organisation.
- Champy, P. et Etévé C. (1998), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, 2^e éd.. Paris : Nathan Université.
- Charlery-Labouche, A. (1997). *Communiquer avec les parents*. Paris : Hatier.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos, Poche Education.
- Charlot, B. (2001). Rapport au savoir, rapport à l'école. *Exposant neuf*, 4, 10-12.
- Clark, A. (1990). *A Ghost from the Grand Banks*. New York : Lodestar.
- Colangelo, N. & Davis, G.A. (1997). *Handbook of Gifted Education* . Second Edition. Needham Heights : Allyn & Bacon.
- Croizier, M. (1993). *Motivation, projet personnel, apprentissages*. Paris : E.S.F.
- de Bono, E. (1982). *Réfléchir mieux*. Paris : les éditions d'organisation.
- De Singly, F. (1997). *La famille l'état des savoirs*. Paris : Editions La Découverte.
- Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires (1994). *L'école et la famille. Répertoire de projets novateurs réalisés en milieu scolaire*. Québec : Ministère de l'Éducation.

- Donnay, J. et Cheffert, J_L. (1998). L'apprentissage par problèmes dans la formation initiale des enseignants. *In Actes du Colloque AIPU : Stratégies et médiatisation pédagogique pour l'apprentissage et l'évaluation dans l'enseignement supérieur*, Université de Liège, pp. 625-634.
- Erny, P. et Jeong, M-R. (1998°). *Expériences de formation parentale et familiale*. Paris : l'Harmattan.
- Festinger, L. (1957). *A Theory of Cognitive Dissonance*. Stanford, Stanford University Press.
- Fournier, J-Y. (1999). *A l'école de l'intelligence : comprendre pour apprendre*. Paris : E.S.F.
- Fournier, J-Y (2001). L'intelligence à l'école. In dossier « L'intelligence une et multiple », *Revue Science de l'éducation*, n°116, pp. 34-36.
- Gardner, H. (1996). *Les intelligences multiples . Pour changer l'école : la prise en compte des différentes formes d'intelligence*. Paris : Retz-psychologie.
- Gayet, D. (1999). *C'est la faute aux parents*. Paris : Editions La découverte & Syros.
- GBEN (1995). *Pratiques d'Education Nouvelle. Revue : L'Arc en Ciel*.
- Gervais, M. (1995), *La collaboration entre la famille et l'école : quelles attitudes et stratégies privilégier ?*, in *Vie pédagogique* 93, mars-avril 1995.
- Gillig, J.M. (1999). *Les pédagogies différenciées. Origine, actualité, perspectives*. Bruxelles, De Boeck.
- Goupil, G. (1997). *Communications et relations entre l'école et la famille*. Québec : Les éditions de la Chenelière.
- Grégoire, P. (1992), *Collaboration école-famille : vos enfants sont aussi les nôtres...*, in *Vie pédagogique* 80, septembre-octobre 1992.
- INETOP / CNAM (2000), *Le traitement des surdoués dans les systèmes éducatifs*. Rapport rédigé à la demande du Cabinet du Ministre de l'Education nationale (Lettre du 4 mai 2000), Paris : INETOP/CNAM
- Jankech-Caretta, C. (2000). Outils pour détecter les enfants à haut potentiel. *Résonances- Mensuel de l'Ecole Valaisanne*, 4, 8-9.
- Keer, B. (1991). *A Handbook for Counseling the Gifted and Talented*. Alexandria, VA American Counseling Association.
- Leclercq, D., Denis B.(1998). Objectifs et paradigmes d'enseignement/apprentissage. In *Pour une pédagogie universitaire de qualité*. Liège : Mardaga.
- Legendre, R. (1993), *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2^e éd. Paris : Guérin ; Montréal : ESKA

- Meirieu, P. (1985). *L'école mode d'emploi: des méthodes actives à la pédagogie différenciée*. Paris : E.S.F.
- Montandon, C. (1997). *L'éducation du point de vue des enfants*. Paris : L'Harmattan.
- Nanchen, M. (2000). Apportons une réponse à leurs faiblesses !. *Résonances- Mensuel de l'Ecole Valaisanne*, 4, 12-13.
- Nendaz, P. (2000). ... mais que fait l'école. *Résonances- Mensuel de l'Ecole Valaisanne*, 4, 16-19.
- Nimal, P., Lhayé, W, Pourtois, J-P. (2000). *Logiques familiales d'insertion sociale*. Bruxelles : Deboeck.
- Parents partenaires (1995). *Répertoire de projets et de pratiques favorisant la participation des parents en milieu scolaire multiethnique. Cahier n°9. Education interculturelle*. Ministère de l'Education. Gouvernement du Québec.
- Pemartin, D., & Legres, J. (1988). *Les projets chez les jeunes*. Issy-les-moulineaux, EAP.
- Piirto, J. (1994). *Talented Children and Adults : Their Development and Education*. New York : Macmillan Publishing Company.
- Poirier Proulx, L. (1999). *La résolution de problèmes en enseignement : cadre référentiel et outils de formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Pourtois, J-P. et Desmet, H. (1997). *L'éducation postmoderne*. Paris : PUF.
- Pourtois, J-P. et Desmet, H. (2000). *Relation familiale et résilience*. Paris : l'Harmattan.
- Pourtois, J-P. et Desmet, H (2000). *Le parent éducateur*. Paris : PUF.
- Pourtois, J-P. (1979). *Comment les mères enseignent à leur enfant*. Paris : PUF.
- Przemicki, H. (1991) *La pédagogie différenciée*. Paris : Hachette.
- Raynal, F. et Rieunier, A. (1998). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés, apprentissage, formation, psychologie cognitive*. 2^e éd. Revue et corrigée, Paris : E.S.F.
- Ritcher ; S. (1997). Excellence with equity in identification and programming. In Colangelo, N. & Davis, G.A. (1997). *Handbook of Gifted Education* . Second Edition. Needham Heights : Allyn & Bacon, pp. 75-88.
- Romainville, M. (1993). *Savoir parler de ses méthodes*. Bruxelles : De Boeck.
- Six, J.-F. (1990), *Le temps des médiateurs*, Paris : Le Seuil.
- Stordeur, J. (1996). *Enseigner et/ou apprendre : pour choisir nos pratiques* . Bruxelles : De Boeck.

Tedesco, E. (1979). *Des familles parlent de l'école*. Belgique : Casterman.

Vassilet, J. (1988), *La pédagogie du projet en formation Jeunes et Adultes*. Paris : Chronique sociale.

Wallon, H. (1967). *L'évolution psychologique de l'enfant*. Paris : Colin.

Weinstein, G-E. & Hume, L.M. (2000). *Stratégies pour un apprentissage durable*. Bruxelles : De Boeck.

Winnicott, D. (1983). *Processus de maturation chez l'enfant*. Paris : Payot.

Zakhartchouk, J-M. (2001). *Au risque de la pédagogie différenciée*. Paris : INRP.

Zakhartchouk, J-M. (1999). *L'enseignant, un passeur culturel*. Paris : ESF.

Textes consultés sur des sites web

FESEC, *Projet personnel et orientation : quelques balises pour orienter nos actions*, Site web de la Fédération de l'Enseignement secondaire catholique, consulté en juin 2000.

Ministère de la Communauté française de Belgique (24 juillet 1997), *Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre*, Site de l'Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique (AGERS).

Le rôle social du centre P.M.S.,

<http://www.espace.cfwb.be/cpmsgembloux/ART3%20PMS.htm>

Annexes

Grille d'analyse des cas

Carte d'identité

CODE		SITUATION FAMILIALE actuelle	
AGE en décembre 2 000		RANG DANS LA FRATRIE	
NIVEAU ETUDES actuel		ORIGINE DE LA DEMANDE	

	PERSONNEL	APPRENTISSAGE	FAMILLE	ECOLE	SOCIÉTÉ
Eléments abordés	<ul style="list-style-type: none"> - Emotivité - Développement (marche, langage) - Affect (éotivité, peurs) - Introspection - Intérêt/motivation - Humour - Présence d'un modèle - Autonomie - Communication - Résistance à la frustration - Rapport à la performance - Sentiment de contrôle, toute puissance - Narcissisme - Empathie - Imagination - Dyssynchronie - Projection avenir - Solitude/isolement 	<ul style="list-style-type: none"> - Vitesse/rapidité - Mémorisation - Ecriture - Lecture - Mathématique - Sciences de la vie - Organisation, méthode de travail, devoir... - Esprit de recherche - Rapport à la complexité - Concentration - Avidité 	<ul style="list-style-type: none"> - Relation à la mère - Relation au père - Niveau d'exigence - Relation à la fratrie - Relation à la famille élargie 	<ul style="list-style-type: none"> - Décalage - Relation aux pairs - Rapport à l'enseignant - Ennui - Rapport à l'institution (règles et normes) - Investissement, engagement, leadership 	<ul style="list-style-type: none"> - Amitié - Activités-Arts - Activités sportives - Activités intellectuelles - Activités ludiques - Esprit de compétition - Organismes (Mensa...) - Relation à l'adulte - Relation à l'autre sexe

Annexes

	PERSONNEL	APPRENTISSAGE	FAMILLE	ECOLE	SOCIÉTÉ
DIAGNOSTIC posé par					
CARACTERISTIQUES					
DIFFICULTES					
RESSOURCES					
AMENAGEMENTS POSITIFS					
AMÉNAGEMENTS NÉGATIFS					
EVOLUTION HISTORICITÉ					
IMPRESSIONS PERSONNELLES DU CHERCHEUR					

Annexes

Représentation des parents

LE RAPPORT À L'AVENIR (sentiments, confiance, anxiété...)	
LE RAPPORT À L'ÉCOLE Négociation Soumission Critique	

Divergence

	Enfant	Parents	Enseignant	Psychologue
Enfant				
Parents				
Enseignant				
Psychologue				

Analyse des cas : traits abordés et leur statut perçu

FUNDP	Nb total de cas : 10	Difficultés	Ressources	Caractéris.	Tend. mult.	Tot. abordé	
P E R S O N N E L	AFFECTIVITE	Humeur	1		1		2
		Gestion des émotions	5		1		6
		Gestion de l'anxiété	5		2		7
		Image de soi (Reconnaissance)	3		5		8
		Gestion de la frustration	3	2	1	1	7
		Gestion de l'identification		2	3		5
	DEVELOPPEMENT COMPETENCES	Psychomotricité	1		2		3
		Langage(≠ communication)			5		5
		Santé	5		1		6
		Dyssynchronie	2				2
	COMPETENCES RELATIONNELLES	Comportement (Repli, solitude, provocation, adaptation)			7		7
		Communication - Expression	1	3	2	2	8
		Empathie	1	4	3	1	9
		Autonomie		2	4	1	7
		Rapport à l'autorité	3		1		4
	DEMARCHES MENTALES	Réflexivité	1		1		2
		Rapport à la performance	1	1	6		8
		Humour, ironie		2	2		4
		Créativité	1	2	1		4
		Mobilisation, satisfaction , intérêt	3	2	4		9
	A P P R E N T I S S A G E	CONTENUS	Activités artistiques	2	3		1
Lecture			1	3	6		10
Ecriture			3	1	2		6
Mathématiques				2	5		7
Sciences (+éveil)				3	5		8
Informatique, NTIC					4		4
Langues			1		4		5
Orientation spatiale							
Coordination fine			3				3
DEMARCHES	Vitesse, rapidité	1	4	2		7	
	Mémorisation		4	3		7	
	Rapport à la complexité	1	2	4	1	8	
	Concentration	2	2	1	1	6	
	Avidité	1	5	3		9	
	Esprit de recherche		2	8		10	
	Organisation, méthode	4	1		1	6	
F A M I	Niveau d'exigence		1	6		7	
	Relation à la mère	1	4	4	1	10	
	Relation au père		5	3		8	

Annexes

L L E	Relation à la fratrie	1	2	3	3	9	
	Relation à la famille élargie		2	5		7	
E C O L E	Relation aux pairs	2	1		6	9	
	Rapport au personnel éducatif	3		1	6	10	
	Rapport à l'apprentissage	2	1	3	4	10	
	Rapport à l'Institution	4	2	1	3	10	
S O C I E T E	ACTIVITES	Artistiques		2	4	1	7
		Sportives	3	2	4		9
		Intellectuelles		2	2		4
		Ludiques	1	1	4		6
		Associatives	1	1	1		3
		Organismes centrés sur J.H.P.			2		2
R E L A T I O N S		Amis		4	1	3	8
		Adultes	1	2	3		6
		Autre sexe		2	3		5

UCL	Nb total de cas : 9	Difficultés	Ressources	Caractéris.	Tend.mu lt.	Tot.abordé	
P E R S O N N E L L E S D E V E L O P P E M E N T E L L E S	AFFECTIVITE	Humeur	4		1		5
		Gestion des émotions					
		Gestion de l'anxiété	4				4
		Image de soi (Reconnaissance)			2		2
		Gestion de la frustration	2		1		3
		Gestion de l'identification			1		1
	DEVELOPPEMENT	Psychomotricité			4		4
		Langage(≠ communication)		1	5		6
		Santé	4				4
		Dyssynchronie	3		1	1	5
	COMPETENCES RELATIONNELLES	Comportement (Repli, solitude, provocation, adaptation)	5		2		7
		Communication - Expression	2	2		1	5
		Empathie			1		1
		Autonomie					
		Rapport à l'autorité					
	DEMARCHE S MENTALES	Réflexivité			6	1	7
		Rapport à la performance	1		2		3
		Humour, ironie			3		3
		Créativité					
		Mobilisation, satisfaction , intérêt			7		7
	A P P R E N T I S S A G E	CONTENUS	Activités artistiques				
Lecture				5		1	6
Ecriture			3	1			4
Mathématiques			1	5			6
Sciences			1	1			2
Informatique, NTIC				2			2
Langues			1	2			3
Orientation spatiale			1	1			2
Coordination fine	3				3		
DEMARCHES	Vitesse, rapidité		2	3		5	
	Mémorisation		4	2		6	
	Rapport à la complexité			1		1	
	Concentration						
	Avidité						
	Esprit de recherche			1		1	
	Organisation, méthode	2	1	4		7	
F A M I L I E	Niveau d'exigence			1		1	
	Relation à la mère	2	2	4	1	9	
	Relation au père	1	3	2	1	7	

Annexes

L L E	Relation à la fratrie	2	3	1		6
	Relation à la famille élargie	1	1	1		3
E C O L E	Relation aux pairs	2		3	3	8
	Relation au personnel éducatif	2	2	3	1	8
	Rapport à l'apprentissage	2	1	1	2	6
	Rapport à l'Institution	1		3	1	5
S C O L A I R E	Artistiques		3	4		7
	Sportives			3		3
	Intellectuelles		1	4	1	6
	Ludiques		1	5		6
	Associatives		1			1
	Organismes centrés sur J.H.P.		1			1
F A M I L I A L E	Amis	2	1	1	2	6
	Adultes			4		4
	Autre sexe		1			1

ULB	Nb total de cas : 18	Difficultés	Ressources	Caractéris.	Tend.mu lt.	Tot.abor dé	
P E R S O N N E L L E	AFFECTIVITE	Humeur	5	4	2	1	12
		Gestion des émotions	7	3	3	4	17
		Gestion de l'anxiété	11	3	0	3	17
		Image de soi (Reconnaissance)	8	5	0	3	16
		Gestion de la frustration	12	1	2	2	17
		Gestion de l'identification	7	1	3	5	16
	DEVELOPPEMENT	Psychomotricité	4	4	3	1	12
		Langage(≠ communication)	15	0	1	0	16
		Santé	3	1	4	4	12
		Dyssynchronie	8	0	2	2	12
	COMPETENCES RELATIONNELLES	Comportement (Repli, solitude, provocation, adaptation)	5	5	2	3	15
		Communication - Expression	3	12	2	0	17
		Empathie	3	4	0	1	8
		Autonomie	3	6	2	1	12
		Rapport à l'autorité	3	1	7	0	11
	DEMARCHES MENTALES	Réflexivité	1	8	4	0	13
		Rapport à la performance	1	8	1	1	11
		Humour, ironie	1	5	4	0	10
Créativité		0	7	1	0	8	
Mobilisation, satisfaction, intérêt		0	13	0	1	14	
A P P R E N T I S S A G E	CONTENUS	Activités artistiques	0	5	0	1	6
		Lecture	1	16	0	1	18
		Ecriture	1	5	3	0	9
		Mathématiques	2	10	2	2	16
		Sciences	0	13	0	0	13
		Informatique, NTIC	0	10	1	0	11
		Langues	3	8	0	1	12
		Orientation spatiale	3	2	1	1	7
	Coordination fine	3	3	3	0	9	
	DEMARCHES	Vitesse, rapidité	4	7	0	0	11
Mémorisation		0	14	1	1	16	
Rapport à la complexité		0	9	0	2	11	
Concentration		2	1	1	7	11	
Avidité		1	12	2	1	16	
Esprit de recherche		0	8	0	0	8	
F A M	Niveau d'exigence	6	5	2	1	14	
	Relation à la mère	2	3	6	5	16	

Annexes

M I L L E	Relation au père	4	6	4	2	16
	Relation à la fratrie	1	4	4	5	14
	Relation à la famille élargie	1	5	3	0	9
E C O L E	Relation aux pairs	8	4	3	1	16
	Relation au personnel éducatif	1	5	4	7	17
	Rapport à l'apprentissage	0	3	0	8	11
	Rapport à l'Institution	6	2	2	2	12
C O C O S	Artistiques	0	7	1	2	10
	Sportives	0	11	0	0	11
	Intellectuelles	0	17	0	0	17
	Ludiques	0	10	0	0	10
	Associatives	0	2	0	1	3
	Organismes centrés sur J.H.P.	1	3	1	1	6
E L E M E N T A I R E	Amis	2	10	1	1	14
	Adultes	0	14	0	0	15
	Autre sexe	1	1	2	0	4

ULg	Nb total de cas : 12	Difficultés	Ressources	Caractéris.	Tend.mu lt.	Tot.abordé
P E R F O R M A N C E	AFFECTIVITE					
	Humeur	2		5		7
	Gestion des émotions					
	Gestion de l'anxiété	1				1
	Image de soi (Reconnaissance)	3	6	2		11
	Gestion de la frustration	4		5		9
D E V E L O P P E M E N T	DEVELOPPEMENT					
	Psychomotricité	4	1			5
	Langage(≠ communication)		3	5		8
	Santé	6		5		11
L E V E L E M E N T A I R E	COMPETENCES RELATIONNELLES					
	Dyssynchronie	5		7		12
	Comportement (Repli, solitude, provocation, adaptation)	4		6		10
	Communication - Expression					
	Empathie	2	1	9		12
D E M A R C H E S M E N T A L E S	DEMARCHE MENTALES					
	Autonomie	6		5		11
	Rapport à l'autorité	4	1	5		10
	Réflexivité					
	Rapport à la performance		9	2		11
	Humour, ironie		3	4		7
	Créativité		7	2		9

Annexes

		Mobilisation, satisfaction , intérêt	4	4		2	10
A P P R E N T I S S A G E	CONTENUS	Activités artistiques		2	10		12
		Lecture		6	2		8
		Ecriture	2		3		5
		Mathématiques	1	7	1		9
		Sciences		6	3		9
		Informatique, NTIC		2			2
		Langues		4	3		7
		Orientation spatiale					
		Coordination fine					
D E M A R C H E S	DEMARCHES	Vitesse, rapidité		4	4		12
		Mémorisation			12		12
		Rapport à la complexité		4	4		8
		Concentration	1	5	4		10
		Avidité					
		Esprit de recherche		5	3		8
		Organisation, méthode		3	4		7
F A M I L L E	FAMILLE	Niveau d'exigence		2	3		5
		Relation à la mère		5	3		8
		Relation au père		5	3		8
		Relation à la fratrie		6	2		8
		Relation à la famille élargie					
E C C O L E	ECCOLE	Relation aux pairs	2	5	4		11
		Relation au personnel éducatif	3	3	3		9
		Rapport à l'apprentissage		8		4	12
		Rapport à l'Institution					
C O C C O S	ACTIVITES	Artistiques	1	6	4		11
		Sportives	2	4	6		12
		Intellectuelles		8	4		12
		Ludiques			12		12
		Associatives		4	8		12
		Organismes centrés sur J.H.P.		2			2
R E L A T I O N S	RELATIONS	Amis		5	2		7
		Adultes		2	5		7
		Autre sexe					

UMH	Nb total de cas : 45	Difficulté	Ressourc	Caractéri	Tend.mu	Tot.abor	
		s	es	s.	lt.	dé	
P E F	AFFECTIVITE	Humeur	17	16	5	7	45
		Gestion des émotions	16	13	7	8	44
		Gestion de l'anxiété	20	5	9	9	43
		Image de soi (Reconnaissance)	11	14	10	6	41
		Gestion de la frustration	26	5	9	5	45
		Gestion de l'identification	8	6	6	1	21

Annexes

E R S O N N E L L E	DEVELOPPEMENT	Psychomotricité	6	25	13	0	44
		Langage(≠ communication)	1	35	7	2	45
		Santé	8	11	24	1	44
		Dyssynchronie	15	4	7	1	27
L	COMPETENCES RELATIONNELLES	Comportement (Repli, solitude, provocation, adaptation)	11	4	3	11	29
		Communication - Expression	9	17	13	6	45
		Empathie	7	7	3	9	26
		Autonomie	4	23	11	7	45
		Rapport à l'autorité	13	7	10	15	45
E	DEMARCHE S MENTALES	Réflexivité	1	25	1	0	27
		Rapport à la performance	6	16	18	5	45
		Humour, ironie	4	14	7	4	29
		Créativité	4	22	17	2	45
		Mobilisation, satisfaction , intérêt	3	30	6	4	43
A P P R E N T I S S A G E	CONTENUS	Activités artistiques	6	16	7	0	29
		Lecture	0	31	1	0	32
		Ecriture	7	11	3	1	22
		Mathématiques	1	24	3	0	28
		Sciences	2	17	0	0	19
		Informatique, NTIC	0	25	1	0	26
		Langues	0	15	3	0	18
		Orientation spatiale	1	27	7	3	38
	Coordination fine	6	24	6	2	38	
	DEMARCHES	Vitesse, rapidité	2	21	7	7	37
		Mémorisation	0	36	0	6	42
		Rapport à la complexité	0	25	1	2	28
		Concentration	1	22	14	6	43
		Avidité	1	37	4	1	43
Esprit de recherche		0	25	2	1	28	
Organisation, méthode		11	4	6	3	24	
F A M I L L E		Niveau d'exigence	10	5	26	3	44
		Relation à la mère	5	25	9	5	44
		Relation au père	10	21	7	6	44
		Relation à la fratrie	5	14	10	4	33
		Relation à la famille élargie	5	18	13	3	39
E C O L L E		Relation aux pairs	11	16	6	12	45
		Relation au personnel éducatif	11	7	0	8	26
		Rapport à l'apprentissage	10	16	14	5	45
		Rapport à l'Institution	12	4	1	3	20
D O C T O R E	ACTIVITES	Artistiques	0	8	1	1	10
		Sportives	2	11	0	2	15
		Intellectuelles	0	17	0	1	18

C C I E	Ludiques	0	14	1	2	17
	Associatives	0	2	1	1	4
	Organismes centrés sur J.H.P.	0	0	0	0	0
E E R E L A - T I O N S	Amis	6	22	5	10	43
	Adultes	3	22	5	14	44
	Autre sexe	5	3	8	5	21

Données relatives à l'enquête demandée à l'Unité Eurydice (Avril - juin 2001)

Document établi par l'équipe de l'U.L.B.

On trouvera ci-dessous :

- le contexte de l'enquête,
- les questions générales posées à chaque Unité nationale du réseau,
- des indications générales relatives à la synthèse effectuée ;
- un tableau de synthèse des éléments d'information repérés dans les réponses que l'Unité belge francophone³⁰ a pu recevoir à la mi-juin 2001 et transmettre au Cabinet du Ministre HAZETTE qui en a fourni copie à l'équipe des chercheurs.

Contexte

Le premier rapport de la présente recherche (28 février 2001) proposait quelques perspectives pour la deuxième phase de travail. L'une d'entre elles était de recueillir davantage d'information quant aux les mesures prises par les responsables éducatifs des pays de l'Union européenne, pour rencontrer les besoins spécifiques des jeunes à haut potentiel

De par leur statut, les équipes universitaires pouvaient difficilement intervenir eux-mêmes auprès de ces autorités pour obtenir l'information recherchée dans les brefs délais impartis à la recherche.

Elles ont donc suggéré d'exploiter une voie instituée : le réseau d'information Eurydice, instauré par la Commission européenne. Ce réseau est constitué d'une Unité centrale et d'Unités nationales attachées à chaque ministère chargé de l'éducation des différents pays.

Monsieur le Ministre P. HAZETTE a pu prendre en considération cette suggestion et a donc introduit une demande de récolte rapide d'information auprès de l'Administration du Ministère de la Communauté française qui l'a elle-même répercutée vers le réseau Eurydice.

Questions posées aux Unités nationales d'Eurydice

³⁰ Nous souhaitons remercier vivement ici M. Frédéric BEINE de l'Unité belge francophone d'Eurydice, qui a sollicité et obtenu en un laps de temps très court ces premières informations de la part de ses collègues européens.

1. a. Quelles dispositions sont prévues actuellement dans les différents pays de l'Union Européenne, pour prendre en compte les besoins éducatifs spécifiques des jeunes à haut potentiel durant leur scolarité (période pré-primaire, scolarité obligatoire, accès à l'enseignement supérieur) ? Comment se traduisent ces dispositions ?
b. Des dispositions sont-elles à l'étude ?
2. a. Quelle est la démarche d'identification des jeunes à haut potentiel ?
b. Quelle(s) instance(s) ou institution(s) a (ont) la responsabilité de cette démarche ?
3. a. Un suivi éducatif de ces jeunes est-il prévu, notamment en ce qui concerne les problèmes d'apprentissage qu'ils peuvent rencontrer ?
b. Quelle(s) instance(s) ou institution(s) a (ont) la responsabilité de ce suivi ?
c. Un accompagnement de l'entourage de ces jeunes est-il prévu ? Sous quelle forme ?

Indications générales relatives à la synthèse des réponses effectuée

- Ce premier repérage ne permet pas une analyse comparative systématique vu la disparité des modes de réponse, et sans doute la non-exhaustivité des données. Il est cependant indicatif de la diversité des positions des pays européens quant à la prise en compte d'un besoin spécifique qui n'apparaissait pas dans l'étude approfondie
European Agency for Development in Special Needs Education (1998), *Intégration en Europe : dispositions concernant les élèves à besoins éducatifs spécifiques ; tendances dans 14 pays européens*. Rédaction : Meijer, C.J.W., pour le compte de la Commission Européenne, Direction Générale XXII. Middelfart (Danemark).
- Cette diversité, et la difficulté d'établir des comparaisons sont d'ailleurs évoquées par l'auteur de l'étude française (Voir références dans le tableau) qui fait partie de notre échantillon de réponses fournies par la réseau Eurydice. L'auteur de cette étude avait aussi récolté des informations à propos des pays ne faisant pas partie de l'Union européenne.
- Le Danemark et l'Irlande n'ont pas fourni de réponse. Ceci n'implique pas l'absence de disposition.
- Le signe Ø indique que les données reçues ne fournissent pas de données pour les questions correspondantes.
- On constatera que très peu d'informations ont été communiquées quant aux questions 3 relatives aux modalités de suivi et d'accompagnement des jeunes à haut potentiel lorsque des dispositions sont prises à leur égard.
- Dans la colonne « Remarques », on trouvera notamment en italique les dénominations mentionnées par les correspondants pour désigner le public spécifique considéré. Leurs nuances traduisent la diversité des approches.
- Le sigle J.H.P. que nous avons utilisé de manière générique correspond à l'expression jeunes à haut potentiel .

Annexes

X	Allemagne	<ul style="list-style-type: none"> - Accélération : entrée précoce en primaire En secondaire - Ecoles spéciales (avec sélection) - Classes d'enrichissement en écoles ordinaires - Accélération pour un élève ou un groupe d'élèves (une année) - Enrichissement : groupes d'études, écoles d'été, compétitions de type « olympiades » - Coopération avec universités 	∅	∅	Distinction entre <i>gifted</i> et <i>high gifted children</i>
X	Angleterre (politique distincte des autres entités du Royaume Uni)	<ul style="list-style-type: none"> - Pas de catégorie d'enseignement spécial - Elaboration d'une politique nationale en cours - Initiative pour les écoles secondaires urbaines : en particulier pour soutenir les « most able » des milieux défavorisés : > 500 écoles d'été en 1999 pour les « gifted and talented » de 10 à 14 ans > Classes d'été d'universités pour les 16-17 ans > Réseaux locaux de soutien pour des ensembles d'écoles proches > engagement d'enseignants coordinateurs spécialisés > guidance on line : http://www.standards.dfes.gov.uk/excellence/gift/role.html > programme pour aider les instituteurs à développer des activités adaptées en langue et mathématiques (http://www.standards.dfes.gov.uk) - Epreuves de type Olympiades. 	<p>Dans le cadre de cette initiative :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Incitation à identifier les 5 à 10% <i>most able</i> notamment défavorisés <p>(Vidéo produite par la Qualification and Curriculum Authority, à destination des instituteurs pour les aider au repérage des <i>most able</i>.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Distinction entre haute performance académique (matières du programme) et talents (art, musique, éducation physique, sports, ...) 	∅	<p>INFORMATION FOURNIES PAR LA NATIONAL FOUNDATION FOR EDUCATIONAL RESEARCH</p> <p>Deux concepts de publics:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Gifted and talented children</i> (Groupe national consultatif, 1998, rapport d'avril 1999, http://publications.parliament.uk/pa/cm199899/cmselect/cm/eduemp/22/2202.html) - <i>most able children</i> (The Excellence in Cities Program, 1999)
X	Autriche	<ul style="list-style-type: none"> - Possibilité légale d'organiser des cours spéciaux pour « doués » dans différentes d'écoles. - Possibilité d'entrée à l'université dès 15 ans. 	<ul style="list-style-type: none"> - Les psychologues scolaires sont chargés d'administrer des épreuves. 	∅	<p>Informations communiquées par l'Österreichisches Begabtenzentrum</p> <p>(Salzbourg), spécialisé en guidance et testing.</p>

Annexes

		<ul style="list-style-type: none"> - Accélération du cursus possible entre 6 et 18 ans (3 sauts d'années au plus durant cette période) 			<i>Begabte = gifted</i>
no n	Danemark				
X	Espagne	<ul style="list-style-type: none"> - Mention dans les textes organiques du système éducatif national (1990, 1995) - Accélération possible du cursus de l'enseignement obligatoire avec l'accord des parents : conditions et procédures (1996), - Dans l'enseignement primaire et secondaire : entrée anticipée en 1^e année après estimation de l'équilibre personnel et de la sociabilité, OU saut d'une année au cours du niveau. - Mesures prises consignées dans le dossier scolaire qui accompagne l'élève. - Pas de réforme en cours 	<ul style="list-style-type: none"> - Pas de dispositif d'identification explicite, mais souhait d'une évaluation précoce des capacités - Les équipes des conseils éducatifs et psycho-pédagogiques des communautés autonomes sont chargés du diagnostic. 	∅	<i>Children with high capacity for learning , gifted children</i>
X	Finlande	<ul style="list-style-type: none"> - Pas de dispositions spécifiques. - Traitement égal pour tous garanti par la Constitution, mais individualisé en fonction du niveau de développement, sans préjudice dû à un privation économique. - Le « Basic Education Act » (1998) : fournir à chacun des opportunités d'apprentissage en fonction de ses capacités et besoins - En cas d'impossibilité de maintien dans un groupe d'enseignement ordinaire, passage dans une classe d'enseignement spécial (pas de groupe explicitement dédiée aux J.H.P.) - Partenariats entre certaines écoles secondaires et universités permettant des enrichissements en certaines matières selon le projet personnel de l'élève. 	∅	<ul style="list-style-type: none"> - En cas de difficultés d'apprentissage, ou d'adaptation à l'école, possibilité de mesures pédagogiques et de soutien en part-time, en articulation avec l'éducation courante. 	
X	France	<ul style="list-style-type: none"> - Etude en cours de nouvelles mesures - Pas d'études 	<ul style="list-style-type: none"> - Mention d'examens de demandes d'accélération du cursus : l'approche clinique 	<ul style="list-style-type: none"> - Pour les rares classes spéciales : > suivi psychologique et 	<i>Elèves à haut potentiel</i> Document reçu : la partie "synthèse" de

Annexes

		<p>universitaires repérées, sinon dans le domaine psychiatrique ou de la psychologie clinique.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Accélération du cursus réglementée - Enrichissement possible dans l'enseignement primaire et au collège, via des regroupements d'élèves, sur base d'épreuves locales (matières de l'année). - Enrichissement possible au lycée via le choix d'options facultatives, puis dans la préparation aux grandes écoles. - Existence de quelques classes spéciales, essentiellement en écoles privées sous contrat 	<p>privilegiée, souvent réalisée en dehors de l'Education nationale (organismes dépendant de la santé mentale, ou psychologues indépendants)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Examen psychologique 	<p>psychomoteur.</p> <p>> Formation spécifique des enseignants par des associations</p>	<p>INETOP / CNAM (2000), <i>Le traitement des surdoués dans les systèmes éducatifs</i>. rapport rédigé à la demande du Cabinet du Ministre de l'Education nationale (Lettre du 4 mai 2000), Paris : INETOP/CNAM,</p> <p>Etude exploratoire des travaux français et étrangers sur l'approche du problème, les dispositifs mis en place et les résultats obtenus</p>
X	Grèce	<ul style="list-style-type: none"> - Pas de disposition légale spécifique. - Tous les élèves suivent le même programme. 	∅	∅	
no n	Irlande				
X	Italie	<ul style="list-style-type: none"> - Pas de disposition légale spécifique. 	∅	∅	<i>surdoués</i>
X	Luxembourg	<ul style="list-style-type: none"> - Pas de disposition légale spécifique. - Pas de projet de réforme envisagé. - Accélération possible, sur demande des parents, aux niveaux primaire (décision de l'inspection) et secondaire (décision du directeur du lycée sur avis du conseil de classe et du Service de Psychologie et d'Orientation scolaire de l'école) 	∅	<ul style="list-style-type: none"> - Pas nécessairement de suivi 	« <i>surdoués</i> »
X	Pays-Bas	<ul style="list-style-type: none"> - Responsabilité des écoles quant aux mesures pour rencontrer les différences des élèves. - Subsidés occasionnels du Ministère de l'Education pour des projets, des colloques ou des études. - Subsidés du Ministère 	<ul style="list-style-type: none"> - Pas de politique de testing systématique. - Investigation à la demande de l'école ou des parents. - Un institut spécialisé désigne les personnes qualifiées pour tester les élèves à haute performance. 	<p>Deux centres de ressources, spécialisés indépendants, subsidiés par le Ministère de l'Education, l'un pour l'enseignement primaire, l'autre pour le secondaire peuvent conseiller les écoles, les parents ou les élèves.</p>	<p><i>Children with high intelligence quotient</i></p> <p><i>High achiever</i></p> <p><i>Enfants surdoués</i></p>

Annexes

		pour l'élaboration de méthodes orientées notamment vers un apprentissage accéléré, un enrichissement du matériel de cours.	<ul style="list-style-type: none"> – Critères d'identification (Renzulli ,1979) : (1) Q.I.> 130, (2) motivation et persévérance pour atteindre un but, (3) Créativité dans la manière de trouver des solutions 		
X	Portugal	<ul style="list-style-type: none"> – Accélération : entrée anticipée (1 an) possible dans l'enseignement primaire – Existence d'associations spécifiques d'enseignants et parents d'élèves : soutien aux parents, formation d'enseignants, programme de vacances. 	∅	∅	<i>Enfants faisant preuve de précocité</i> <i>Surdoués</i>
X	Suède	<ul style="list-style-type: none"> – Pas de dispositions légales spécifiques. – Obligation pour l'école d'être ouverte à tous, de rencontrer les besoins individuels de développement. – Organisation par certaines municipalités de classes spéciales pour élèves ayant des intérêts ou dons spéciaux (Musique, sport, mathématiques, sciences, ...) 	∅	∅	<i>Gifted children</i> <i>High achiever</i>